SOMMAIRE



Langage & pratiques, 2007, 40, 2-8

PRÉSENTATION



# I. Dispositifs et stratégies d'enseignement-apprentissage de la lecture

## 1. Les stratégies de lecture

La notion de stratégie – du grec *stratos* «armée» et *agein* «conduire» – évoque les activités par lesquelles les individus organisent et gèrent leurs actions en vue d'accomplir une tâche et d'atteindre un but, cherchant à optimiser leurs performances. Dans cette optique, la stratégie peut être considérée comme un art de la ruse. Elle vise ainsi à tirer parti d'un maximum d'informations pertinentes du milieu en vue de la découverte de la solution à un problème. La notion de stratégie a été utilisée dans différents domaines (armée, économie, politique, management, communication, sport, jeu), y compris en psychologie génétique, en psycholinguistique et en didactique des langues.

Dans le domaine de la psychologie génétique, les études ont porté plutôt sur l'analyse des actions particulières du sujet dans la résolution de problèmes. Il ne s'agissait pas d'étudier la constitution des structures opératoires d'un sujet épistémique, mais d'explorer comment concrètement un sujet confronté à un problème mobilise les éléments du contexte et convoque successivement ses connaissances préalables, des savoir-faire et des savoirs inventés pour trouver une solution. Il s'agit donc de formes procédurales et d'approches variées que les sujets adoptent dans l'action.

Dans le domaine de la psycholinguistique, la notion de stratégie de compréhension est utilisée depuis les années 1970 pour analyser les procédures de traitement suivies systématiquement par les enfants d'un âge donné pour inter-

préter des phrases simples et complexes. Ainsi, dans l'identification du rôle d'agent et de patient de la phrase simple, on a distingué la stratégie pragmatique (l'attribution du rôle d'agent ou de patient se fonde sur les connaissances du monde et les indices extralinguistiques), la stratégie positionnelle (le rôle d'agent et de patient sont attribués en fonction des positions dans la phrase) et la stratégie morphosyntaxique exigeant la prise en compte de tous les indices morphosyntaxiques. Supposons la phrase: «l'éléphant fait plaisir à la grenouille en sautant la barrière. Qui saute?». Les élèves plus jeunes répondent: «la grenouille!» soit parce que l'action de sauter est caractéristique de cet animal, soit par la proximité sémantique entre «grenouille» et «sauter». Seule la stratégie morphosyntaxique permet de répondre: «l'éléphant!». Toutefois, cette stratégie qui permet de prendre en considération les marques linguistiques variables (du passif, de l'emphase, etc.) selon la complexité syntaxique de la phrase n'est généralisée qu'à partir de 6 ans (Bronckart, Kail & Noizet, 1983).

La notion de stratégie de compréhension est appliquée dès les années 1980 aux travaux sur la lecture. On parle alors de stratégies de lecture pour évoquer les procédures et les séquences d'action coordonnées en vue de la construction de la signification d'un texte. Une stratégie se distingue d'une règle par son caractère moins contraignant. Dans le cadre des modèles interactifs de la lecture (par exemple, Giasson, 1990), le terme de stratégie est donc intéressant pour montrer le caractère flexible et dynamique des démarches suivies par le lecteur confronté à un texte particulier (Dolz, 1994). En effet, la lecture peut être définie comme un ensemble d'activités hétérogènes et complexes du sujet qui, à partir de l'extraction d'informations graphiques d'un texte écrit, conduisent à la compréhension. Il est donc important de préciser:

- les spécificités linguistiques du texte à lire: les particularités du genre textuel et ses caractéristiques scripturales, grammaticales, lexicales et graphophonémiques, les images qui le complètent ou les autres éléments du paratexte qui le matérialisent;
- les diverses capacités mobilisées par le lecteur: savoirs encyclopédiques et référentiels, savoirs sur les interactions verbales, sur les genres textuels, lexique, grammaire, savoirs sur les correspondances grapho-phonémiques, sur le fonctionnement et les valeurs des unités linguistiques, capacités à formuler des hypothèses, à sélectionner et à mobiliser des schémas de connaissances, à mesurer la plausibilité des informations du texte et à intégrer les informations nouvelles dans les schémas préexistants, capacités à mettre en relation, à réaliser des inférences, à suppléer les ellipses, à généraliser, à combler les vides du texte et à faire fonctionner le tout, en donnant une signification globale au texte;

- les dimensions communicatives, interactives et contextuelles à prendre en considération lors de la lecture du texte: évaluation des situations de lecture (lire pour apprendre, lire pour vérifier une information, lire pour interagir), prise en compte de l'horizon d'attente déterminé par le genre textuel (un mode d'emploi pour faire fonctionner un appareil, un roman policier en vue de résoudre une énigme, un horaire pour prendre le train), prise en compte des éléments du contexte et de la situation d'échange particulier (lire les consignes d'un exercice scolaire en histoire dont le support est un document historique et dont la réalisation en situation scolaire est soumise à conditions et a pour résultat une note) et reconstruction de la situation de production du texte à lire qui peut être plus ou moins difficile à établir.

**2. Une pluralité de stratégies d'intervention**

Développer des capacités de compréhension suppose également la mise en oeuvre de stratégies d'apprentissage. L'apprenti lecteur tente face à l'écrit diverses modalités d'approche. Le lecteur dépasse les obstacles de différentes façons. Chez les lecteurs précaires, par exemple, les capacités de décodage ne sont pas toujours bien automatisées, les déficits concernent également les connaissances de base sur le contenu abordé par le texte, les mises en relation entre les diverses informations à traiter, l'élaboration d'inférences, le traitement des implicites, la décentration pour interpréter à distance les enjeux du texte et les intentions de l'auteur, la verbalisation de ses propres processus de lecture, etc. (cf. Aeby Daghe & Dolz, ci-dessous).

La prise en charge de ces difficultés suppose de la part des enseignants et des logopédistes la mise en place de stratégies d'intervention. La fabrication d'activités pour développer la lecture implique une réflexion sur les itinéraires à suivre par l'apprenti lecteur. Pour adapter ces itinéraires aux capacités des apprenants et aux obstacles qu'ils rencontrent, il est important de bien situer leurs éventuelles difficultés de compréhension. L'analyse a priori des textes à lire constitue une première démarche pour situer et anticiper les difficultés des apprenants mais, une fois les problèmes identifiés, les modalités d'intervention pour les affronter restent plurielles.

Dans une monographie récente de la revue Repères intitulée «Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège», Nonnon & Goigoux (2007) réunissent une synthèse remarquable de travaux sur les difficultés des «lecteurs précaires» et sur les difficultés des enseignants. L'identification des difficultés et la recherche d'interventions afin de les dépasser ne sont pas tou-

jours faciles. Entre une approche médicalisée de ces difficultés et une approche sociale qui se réduirait à la prise en compte de la motivation et de l'acculturation, les stratégies pour développer la lecture sont multiples.

La gamme des conduites professionnelles reste mal connue et met en pratique, selon Cèbe et Goigoux (2007), des schémas d'action récurrents: rappeler le but, mobiliser les connaissances précédentes sur l'univers de référence, segmenter le texte, reformuler les différents extraits, solliciter des mises en relation et synthétiser. Cependant, les possibilités de différenciation des itinéraires selon les textes singuliers à lire et les obstacles que l'on cherche à dépasser reste beaucoup plus large.

Penser aux stratégies d'intervention suppose enfin de s'adapter aux contextes institutionnels d'intervention (petite enfance, école enfantine, école primaire, école secondaire, formation d'adultes illettrés, classe d'appui, enseignement spécialisé, traitement logopédique, etc.).

## II. Organisation du numéro

Ce numéro de Langage et Pratiques cherche à présenter un ensemble de travaux sur les stratégies d'intervention à propos de l'enseignement de la lecture. Il s'attache à mettre en évidence leur intérêt pour les pratiques des différents professionnels confrontés à un tel apprentissage. Les auteurs - chercheurs dans différents domaines des Sciences de l'Education de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'université de Genève - proposent des éclairages particuliers sur la thématique. La prise en compte des contextes et des situations de lecture, la caractérisation des textes à lire et l'identification des obstacles des apprenants sont les trois principales sources de stratégies d'aide à l'apprentissage présentées.

La contribution de Perregaux & Deschoux dépasse une simple approche sociale générale de la lecture et montre la richesse des stratégies d'intervention actualisées dans des contextes sociolinguistiques distincts. Les dispositifs analysés: le sac d'histoires, les livres bilingues et surtout les activités d'Education et d'Ouverture aux langues à l'Ecole (EOLE) montrent l'existence de stratégies interlinguistiques, c'est-à-dire de manipulation, de comparaison et de réflexion à partir des langues en présence qui constituent une aide pour l'apprentissage de la lecture.

L'article co-signé par Veuthey & Crahay porte sur le dispositif «Lisons ensemble» destiné à des élèves de milieux défavorisés de la banlieue genevoise. Une enquête réalisée auprès des élèves ayant participé à cette expérience met en évidence l'importance des stratégies de lecture interactive pour développer la motivation et renforcer la confiance des apprenants. Parmi l'ensemble des activités proposées, les quatre qui ont été privilégiées par les élèves supposent toutes des situations d'interaction entre pairs.

La contribution de Ronveaux & Veuthey analyse les pratiques d'enseignement de la lecture dans deux séquences d'enseignement portant sur deux genres textuels narratifs: le récit d'énigme et le conte merveilleux. La première séquence didactique développe des stratégies caractéristiques de la démarche en cercles de lecture. La deuxième se focalise sur les stratégies d'interprétation d'une figure comme la sirène. Les auteurs mettent en perspective le travail consistant à rendre explicite le travail interprétatif des élèves. Ce travail exige un traitement au niveau textuel des éléments identifiés localement (vocabulaire, reprises anaphoriques, figures) et fait la différence entre les dimensions spécifiques à un texte singulier et les dimensions culturelles relevant de l'intertexte (la figure de la sirène au fil des textes).

La contribution de Aeby Daghe & Dolz concerne les interactions entre la lecture et l'écriture de textes. Il est bien connu que l'écriture constitue une stratégie pour améliorer les capacités de compréhension qui focalise l'activité des élèves sur certaines dimensions textuelles et scripturales. Les auteurs montrent comment l'enseignement continué de la lecture est convoqué dans des séquences didactiques sur la production de genres textuels. A titre d'exemple, les dimensions prises en considération pour le récit d'aventure aident à identifier les difficultés éventuelles des élèves et à focaliser les interventions en fonction des caractéristiques de ce genre textuel.

La contribution de Thévenaz-Christen & Leutenegger porte sur l'enseignement de la lecture/écriture de consignes en première année primaire et plus particulièrement sur les stratégies de copie de mots. L'observation des outils de régulations internes utilisés par les enseignants montre que la mise en scène de la situation didactique et le pointage des phonogrammes sont les deux composantes dominantes de l'activité.

Les trois dernières contributions concernent les stratégies de construction d'une zone de significations communes favorisant l'apprentissage de la lecture

(Saada Robert & Balslev, 2006). Le regard est un regard micro, porté fondamentalement sur les ajustements qui permettent l'intercompréhension entre l'enseignant et l'élève. La contribution de Gamba & Zeiter-Grau prend comme objet la compréhension d'un récit dans un album sans texte par des enfants en âge préscolaire. Le rôle médiateur des éducateurs de la petite enfance pour construire les compétences narratives et communicatives de l'apprenant est mis en évidence grâce à des analyses d'extraits d'une séance de lecture d'images. L'article de Tominska analyse les changements de stratégies d'intervention enseignantes dans une classe bilingue, dans une situation de lecture interactive d'un album tiré de la littérature enfantine. Enfin, le travail de Balslev concerne la relecture et la révision textuelle dans un atelier destiné à des adultes en difficulté à l'écrit. L'auteure met en évidence plusieurs stratégies différenciées de circulation des significations en fonction des tâches et des objets de travail proposés (phrase syntaxique, style, synonymie, rédaction d'une nouvelle phase, etc.).

En résumé, ce numéro de Langage & Pratiques réunit un échantillon des travaux actuels de la section des Sciences de l'Education sur l'enseignement de la lecture. Impliquant divers contextes sociaux et institutionnels, il s'étend de la petite enfance à la formation des adultes et fait référence à des intervenants issus de professions contrastées. Il met surtout en évidence une diversité d'approches et des formes d'intervention d'aide pour développer les capacités de compréhension des apprentis lecteurs. Nous avons souhaité adopter la notion de stratégies d'enseignement de la lecture pour souligner l'importance d'explorer différentes entrées et divers itinéraires pour mieux réussir le combat contre les difficultés d'apprentissage de la lecture.

**Joaquim DOLZ** est professeur en didactique des langues et formation des enseignants à la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation de l'université de Genève.

## Références

BRONCKART, J.-P., KAIL, M. & NOIZET, G. (1983). *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage.* Paris: Delachaux et Niestlé.

CEBE, S. & GOIGOUX, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, 35,* 185-208.

DOLZ, J. (1994). Produire des textes pour mieux comprendre. In: Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture: Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, nov. 2003)* (pp.219-238). Berne: Peter Lang.

GOODMAN, K.S. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth NH: Heinemann.

NONNON, E. & GOIGOUX, R. (2007). Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. *Repères, 35*.

REUTER, Y. (dir.) (1994). *Les interactions lecture-écriture: Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, nov. 1993)*. Berne: Peter Lang.

SAADA-ROBERT, M., & BALSLEV, K. (2006). Les microgenèses situées. Etudes de la transformation des connaissances. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 3*.

Langage & pratiques, 2007, 40, 9-20

DOSSIER



# Mise en réseau de lieux et de passeurs pour une entrée dans l'écrit plurilingue

Christiane Perregaux & Carole-Anne Deschoux

Il ne s'agit pas d'avoir un usage de toutes les langues du monde, ni de connaitre toutes les langues du monde (…). Mais il s'agit plutôt, quelle que soit la langue qu'on utilise, d'être en position d'ouverture à toutes les langues du monde (…).

Patrick Chamoiseau

**Résumé**

*Ce texte concerne l'apprentissage plurilittéracié des élèves bilingues et plurilingues. Ces derniers circulent entre différentes langues et différents lieux prioritaires pour l'apprentissage de l'écrit comme la famille, l'école et les bibliothèques; tous ces lieux leur proposent des médiations socio-éducatives qui ne se déroulent pas toutes autour des mêmes supports et dans les mêmes langues. La famille offrira des médiations de type plutôt socio-affectif dans la (les) langue(s) qu'elle connait le mieux, alors que l'école s'engagera dans des priorités sociocognitives en langue scolaire avant tout et les bibliothèques privilégieront les aspects socioculturels dans plusieurs langues si possible. Ces lieux vont-ils reconnaitre les différentes langues utilisées par l'enfant dans ses apprentissages et les spécificités sociolinguistiques et socioculturelles qui leur sont liées? Cette reconnaissance permettrait la possible circulation de références et de pratiques plurilittéraciques nécessaires à l'enfant/élève et engagerait les différents partenaires de l'apprentissage dans un nouvel intérêt pour la plurilittéracie dans laquelle l'enfant/élève est engagé. La réflexion est suivie de propositions pratiques comme le projet «sac d'histoires» qui solidarise l'école et la famille, et EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole) qui privilégie la reconnaissance de la diversité linguistique.*

## I. Introduction

Que peut-on dire de l'apprentissage de la langue écrite chez des élèves bilingues[1] ou apprentis bilingues? Plus particulièrement lorsqu'ils sont porteurs de langues premières minoritaires dans des contextes socialement plurilingues

mais politiquement et institutionnellement monolingues? Nous traiterons ici de trois lieux sociaux d'enseignement, d'apprentissage et d'appropriation de la langue écrite (la famille, l'école et les bibliothèques[2]) et des personnes qui les hantent, qui sont, pourrions-nous dire, les «passeurs exemplaires» de la culture écrite (ou plutôt des cultures de l'écrit): à savoir, les parents, les enseignants et les bibliothécaires[3]. L'hypothèse forte qui traverse cette réflexion considère que, parmi tous les lieux de vie de l'apprenti lecteur bilingue, les trois que nous venons de citer lui offrent une médiation sociale et culturelle particulière dans le sens de l'étayage de Bruner: cette socialisation aux mondes de l'écrit se déroule notamment dans des interactions dialogiques entre l'apprenant et les parents ou les professionnels à sa disposition, dans des espaces propres à l'acquisition de la langue écrite. Le processus d'étayage va permettre à l'apprenti lecteur bilingue de mener à bien une tâche qu'il n'aurait pas pu réussir sans l'aide de l'adulte. Par ce soutien, l'enfant/l'élève pourra se voir décharger de certaines charges cognitives pour se concentrer sur d'autres qui vont lui permettre de réussir la tâche entreprise.

## II. Les lieux prioritaires de l'apprentissage

Les interactions nécessaires à l'apprentissage, qui vont se dérouler dans ces différents lieux, sont à envisager comme des médiations «entre les multiples mouvements dialectiques qui relient l'individu à son milieu social c'est-à-dire beaucoup plus qu'un simple outil de transmission» (Py, 1997, p. 2). L'enjeu culturel que représente la lecture dans notre propos sera ici au centre des interactions médiatisées par tous les aspects symboliques spécifiques du rapport aux langues et par les objets très concrets comme les livres et d'autres supports de l'écrit notamment.

---

[1] Nous utilisons ici le terme *bilingue* pour toutes les personnes qui connaissent plus d'une langue – elles peuvent en connaitre plus de deux.

[2] La famille, espace privé; l'école, espace de transition semi-public et les bibliothèques, espaces publics. La famille et l'école sont des institutions imposées à l'enfant; la première étant en tension culturo-identitaire dans son rapport à l'école et notamment dans les choix langagiers qu'elle doit définir; la seconde ayant une fonction d'évaluation et de distribution des places à partir notamment de l'apprentissage de la langue écrite, alors que la bibliothèque se présente comme un lieu plus distant qui veut répondre aux besoins culturels des usagers.

[3] Il est évident que les passeurs ont des relations variées avec l'enfant, des compétences diverses, des rapports aux langues différents. C'est à travers cette diversité de situations que les élèves vont acquérir la langue écrite.

Tenant compte de la situation macrosociolinguistique et des contextes précis et différenciés dans lesquels se déroule l'apprentissage, nous explorerons plus précisément les rapports entre apprenant, expert et savoir, ici l'écrit, au cours de trois formes de médiations sociolittéraciques. Ces médiations, véritables pratiques sociales, se donnent un objectif identique: accompagner l'apprenti lecteur bilingue dans son apprentissage de la langue écrite. Selon les lieux où elles se déroulent, elles seront à dominance plus affective, cognitive et culturelle. Ces lieux sont caractérisés par le rôle social qui leur est attribué et par les interactions particulières des personnes en présence (enfants-parents-famille / élèves-enseignants / bibliothécaires-familles-écoles). Les pratiques sociolittéraciques varieront en fonction de nombreux paramètres dont l'enjeu qu'elles représentent, la (les) langue(s) dans laquelle (lesquelles) se déroule le dialogue entre l'adulte et l'enfant/l'élève, l'engagement des interlocuteurs dans la tâche, leur motivation et leurs représentations de l'autre et de ses savoirs, leur rapport à la langue écrite, les supports écrits à disposition et leurs connaissances encyclopédiques. Certains paramètres sont communs aux différents lieux et personnes, d'autres sont plus spécifiques, ce qui nous a amenées à catégoriser les médiations en fonction de la dominante présente dans ces trois espaces:

**- la médiation socioaffective du cadre familial**

Dans la famille, la médiation littéracique débute plus ou moins rapidement selon les ethnothéories parentales sur l'apprentissage de l'écrit. Les moments considérés comme privilégiés entre l'adulte et l'enfant autour d'un livre ou d'un support écrit restent des pratiques socioculturellement connotées et l'étude d'El Atrachi (2003) par exemple, donne la parole à une jeune maman marocaine qui dit sa difficulté à s'inventer un rôle de *maman liseuse* sans modèle, ses parents étant analphabètes. La médiation socioaffective concernant précisément le rapport aux livres n'a donc rien d'universel. En revanche, elle peut se construire dans les familles où les interactions verbales auront lieu dans les langues faisant sens pour ses membres. L'expérience montre que, dans de nombreuses familles originaires de Galice (Espagne), les échanges familiaux ont lieu en galego, en castillan et également en français selon le moment de la migration (Yanez, 2005). Les situations langagières familiales dépendent donc de plusieurs variables comme la scolarisation des parents, les milieux et collègues de travail, le réseau social de la famille, le lieu d'habitation et le projet migratoire. Moore (2006) nous offre un état des lieux concernant surtout la littérature anglophone à ce sujet et montre que l'écrit «joue un rôle important dans le maintien des liens entre les membres de communautés transplantées, à la fois sur le plan local, national et international» (p. 118). Elle souligne que des personnes qui n'ont pas

appris à lire et à écrire ont pourtant un rapport à l'écrit qui représente certaines spécificités de leur groupe: un locuteur arabophone saura, par exemple, suivre un texte de droite à gauche sans avoir été alphabétisé. La lecture de l'ouvrage de cette auteure donne à voir des rapports extrêmement différenciés que peuvent avoir certains groupes par rapport à la langue écrite. Ces différences socioculturelles ne sont pas anodines et montrent le danger qu'il peut y avoir à plaquer trop rapidement des clichés ou des valeurs sur des pratiques ou des implicites incompris.

**- La médiation sociocognitive du cadre scolaire**

L'espace scolaire quant à lui est un lieu socialement et culturellement défini comme étant celui de l'apprentissage formel de la langue écrite. Le contexte historique dans lequel se situe l'école privilégie le monolinguisme et la variété standard de la langue majoritaire de la société dans laquelle elle se trouve. A cet égard, nous rejoignons les travaux qui montrent que plus l'écart est grand entre la langue familiale et la langue scolaire, plus le risque d'échec scolaire est important. Dans un contexte monolingue, on connait les effets de cet écart, mais la conscience du rôle que peut jouer la non-reconnaissance du bilinguisme (donc de la langue familiale) dans les difficultés d'apprentissage de certains enfants est encore trop peu présente parmi les professionnels de l'éducation. Cette occultation de la langue familiale est paradoxale dans une période où certains travaux montrent l'importance de la construction des apprentissages sur le *déjà là* acquis hors de la vie scolaire. Dans cet espace sociodidactique, l'apprentissage de la langue écrite se déroule selon un programme qui se réfère, entre autres, à certains modèles d'apprentissage de la lecture (Rieben & Perfetti, 1995), à la connaissance des lettres, à la mise en rapport des graphèmes et phonèmes, à la recherche de compréhension et à la familiarisation avec des supports écrits présentant divers genres textuels. L'enseignant qui crée des situations de médiation avec un élève bilingue aura comme objectif ses progrès en langue scolaire. Il ne tiendra que rarement compte du rôle actif de ses propres représentations concernant les pratiques littéraciques familiales de l'élève sur les progrès en lecture de ce dernier (notamment en fonction du statut donné à la langue familiale[4]). Moore (2006) cite l'étude de Kenner (2000) qui (dans une école maternelle du sud de Londres) a pu «appréhender l'étendue des compétences des très jeunes enfants plurilingues dans les différents systèmes d'écriture avec lesquels ils sont en contact» (p. 127), alors que très souvent ces ressources sont ignorées. Enfin, l'entrée à l'école de l'aîné-e de la famille et donc le début de l'apprentissage formel

[4] On peut regretter qu'il ne soit que très rarement fait référence aux nombreuses heures que les élèves bilingues passent à l'apprentissage de l'écrit dans les langues familiales.

de la langue écrite va mettre en évidence les savoirs (les langues notamment) et la socialisation acceptés par l'institution scolaire et ce qui ne l'est pas (Perregaux & al., 2006). En fonction du discours de l'institution représentée par l'enseignant, les familles pourront se sentir plus ou moins reconnues dans les choix linguistiques qu'elles sont appelées à faire.

**- La médiation socioculturelle des bibliothèques**

La bibliothèque[5] s'inscrit dans un territoire particulier et son objectif est notamment de répondre aux besoins des usagers qui peuvent s'intéresser, à travers les ouvrages, les documents et les journaux à disposition, à la vie locale, nationale et internationale. Les médiations qui s'y vivent ne sont pas exactement du même ordre que dans les deux autres lieux. Dans la problématique qui nous intéresse ici, les bibliothèques plurilingues nous semblent pourtant correspondre à des espaces ressources de grande importance dans l'accompagnement de l'apprentissage de l'écrit: la visibilité donnée aux langues (qu'elles soient dominantes ou minoritaires) dans un lieu institutionnel et culturel tel que la bibliothèque leur donne à chacune une forte valeur symbolique, du fait même qu'elles sont mises à la disposition de chacun[6] et qu'elles représentent le patrimoine culturel légitimé par la société.

Petit (2004) s'est intéressée aux contributions des bibliothèques publiques à la lutte contre l'exclusion et elle souligne que, lorsqu'on a été bercé dans une langue, une culture puis tenu de grandir dans une autre, au plus loin de la première, on peut se retrouver marginalisé et la capacité à symboliser peut être mis à mal. Retrouver du passé pour qu'il puisse y avoir un avenir (vivre deux ou plusieurs présents simultanément ou en alternance), la bibliothèque peut être le lieu d'excellence où élaborer de tels passages. Cela est facilité bien entendu quand elle adresse des signes de reconnaissance des différentes origines culturelles, quand elle ne présente pas un paysage monolithique, monochrome, mais quand elle apparait comme le lieu de la multiplicité des voix, où l'on peut se saisir de médiations fictionnelles et symboliques plurielles. En revanche, si la bibliothèque, espace public, ne valorise que les référents symboliques de la culture dominante, elle échoue à être un espace de négociation, à

[5] Il est surtout question ici des bibliothèques publiques, mais la réflexion concerne également les bibliothèques de classe, les bibliothèques d'école et les bibliothèques associatives.

[6] L'expérience montre que, dans la bibliothèque interculturelle de Genève qui accueille des livres dans plus de 200 langues, les livres en français sont les plus empruntés. En effet, les lectrices et lecteurs choisissent très fréquemment des livres dans leurs langues premières et des livres en français. Dans un souci de démocratisation de l'accès à la langue écrite, les bibliothèques publiques devraient également offrir des livres dans de nombreuses langues qui sont utilisées dans la région où elles sont implantées.

lancer des passerelles (p. 11). Petit décrit bien aussi cet espace physique où les enfants peuvent déambuler, toucher les livres, les feuilleter et trouver celui ou ceux qui leur ouvrira les portes de nouvelles compréhensions du monde. Un lieu où le livre n'est pas perçu «comme quelque chose que l'on vous impose et sur quoi on aurait à rendre des comptes. D'où le fait que la bibliothèque y soit plus propice que l'école» (p. 9).

Certaines bibliothèques ont bien conscience qu'elles sont au service des usagers et elles offrent des ouvrages dans les langues connues des habitants proches: ainsi la Bibliothèque des Jeunes de la Chaux-de-Fonds a plus de 30 ans d'expériences dans la mise à disposition de livres en italien puis en espagnol, portugais, albanais et dans les autres langues des enfants et des parents qui habitent la région. A travers les collaborations régulières entre la bibliothèque et l'école, et à cause de l'intérêt conjoint des enseignants et bibliothécaires pour les ressources bilingues des élèves, ces livres écrits dans différentes langues permettent aux familles de développer des pratiques littéraciques bilingues. D'autres bibliothécaires proposent aux parents et aux enfants des livres à la fois dans leur langue première et en traduction dans la langue locale, de façon à prendre conscience des différences linguistiques et pragmatiques que le passage d'une langue à l'autre peut exiger. La bibliothèque de Bobigny (près de Paris) dispose d'un fonds de livres multilingue représentatif des langues parlées dans la ville. Son objectif est de proposer aux enfants de culture allochtone et à leurs parents la possibilité de lire des livres dans leur langue d'origine, mais aussi de faire découvrir ces cultures aux autres enfants. Les bibliothécaires animent également des ateliers sur diverses thématiques, où la lecture prend une place particulière et se revêt d'un intérêt nouveau: celle de la traduction, par exemple. Les élèves sont alors amenés à se rendre compte que certains d'entre eux sont traducteurs sans le savoir et que les connaissances qu'ils osent enfin exprimer au sujet de leur(s) langue(s) première(s) intéressent leurs pairs[7].

Ainsi, ces trois espaces ont leurs logiques langagières propres; les passeurs ont des objectifs communs et particuliers dans leurs interactions avec l'enfant et l'élève, ils visent une socialisation spécifique portée notamment par les «professionnels» de ces lieux. Mais quelles sont les pratiques littéraciques développées par ces passeurs?

---

[7] Dans la même perspective de reconnaissance sociale des ressources plurilingues qui circulent dans la société et l'école, l'association CREOLE (Centre de recherche et de réalisation pour l'Eveil au Langage et l'Ouverture aux Langues à l'Ecole) organise, en collaboration avec des bibliothèques notamment, des manifestations (Babéliades) de formation et de diffusion de pratiques langagières plurilingues. Cette association diffuse également un journal traitant du plurilinguisme et proposant également des encarts didactiques. Le numéro 10 traite particulièrement de l'apprentissage de la langue écrite et le numéro 14 des livres bilingues.

**Des passeurs de «haute voltige»**

Que faut-il aux passeurs pour qu'ils puissent entrainer les apprentis lecteurs dans des médiations littéraciques favorables à l'entrée dans l'écrit? Sans pouvoir décrire la complexité de ces médiations, nous retiendrons quelques axes:

- reconnaitre les ressources plurielles des apprentis lecteurs aussi bien dans l'espace familial que dans l'espace scolaire et la bibliothèque; favoriser leur expression dans les pratiques littéraciques;
- faciliter la reconnaissance des ressources langagières des enfants/élèves par des activités développées à partir de livres dans différentes langues ou de livres bilingues;
- familiariser les élèves et leurs familles avec l'espace bibliothèque dans lequel ils trouveront des ouvrages et des documents dans différentes langues qui leur sont familières;
- accompagner les jeunes enfants bilingues dans leur construction de compétences plurilittéraciées sans dichotomie normalisatrice, mais en recourant à la notion de continuum (Hornberger, 2003): notamment entre oralité et littéracie, entre langue familiale et langue scolaire et entre monolinguisme et bilinguisme;
- opter pour la notion opérationnelle de répertoire (Gumperz, 1989) qui peut rendre compte de toutes les connaissances langagières du locuteur apprenant ou expert[8]: connaissances orales et écrites dans les diverses langues qu'il connait. Ce répertoire se réélabore constamment et les langues qui s'y trouvent s'influencent les unes les autres tout au cours de la vie du locuteur. Le répertoire est une réelle aide dans la prise de conscience de la souplesse linguistique qu'impose la diversité des situations langagières;
- reconnaitre la variété des réseaux linguistiques auxquels appartiennent les locuteurs bilingues qui sont autant d'expériences langagières misant sur l'alternance des langues, le parler bilingue, l'adéquation langagière à travers la reconnaissance précise des interlocuteurs, des lieux et des thématiques abordées dans l'interaction;
- favoriser l'échange, l'altérité par la (re)connaissance des ressources de l'autre, la collaboration interlinguistique pour résoudre en commun un problème de communication plurilingue ou de traduction.

[8] Ce répertoire se réélabore tout au cours de la vie en fonction du parcours personnel sachant également que les langues qui en font partie vont s'influencer les unes les autres.

## III. Création de synergies interspatiales

Reconnaitre ces trois lieux et les passeurs qui les habitent revient à favoriser les synergies favorables à l'apprentissage de l'écrit. L'enfant/l'élève apprend, avec les passeurs à sa disposition puis peu à peu de façon plus autonome, à circuler entre ces différents lieux dans des synergies favorables à l'apprentissage et à en reconnaitre les points communs et différents. Ainsi, est abandonné un modèle insulaire qui rend le travail d'articulation de l'apprenti lecteur difficile entre les lieux dans lesquels il circule. Dans cette perspective, les trois propositions de pratiques innovantes ci-dessous ont comme objectifs communs la reconnaissance du plurilinguisme des apprenants et de leurs familles, le développement de savoirs plurilingues dans le domaine de l'écrit et la construction de représentations favorables aux langues dont celles qui sont connues des élèves.

### Le sac d'histoires[9]

Ce projet initié en Angleterre se développe actuellement à Montréal (Boucher & Roy, 2006; Perregaux, 2006) et devrait entrer prochainement dans quelques écoles de Suisse romande. Son point fort est de promouvoir une collaboration entre des parents et des enseignants dont le projet commun est de favoriser les interactions familiales autour de l'écrit. Le sac d'histoires comprend: un livre d'histoires monolingue ou bilingue selon la famille, un CD avec l'histoire lue dans de nombreuses langues, du matériel ludique en lien avec l'histoire. Depuis l'école, le sac passe de famille en famille. Les traductions offrent aux parents et aux enfants la possibilité de découvrir l'histoire dans la langue qu'ils connaissent le mieux, tout en faisant des comparaisons entre les deux langues en présence dans le livre. Le CD peut ouvrir l'intérêt de chaque famille à d'autres langues, mais il est aussi un soutien pour les parents qui sont moins à l'aise avec l'écrit et qui pourraient avoir peur de ne pas pouvoir lire le livre à leurs enfants. Ce projet remplit plusieurs mesures que comprend le programme de soutien à l'école montréalaise qui s'adresse particulièrement aux écoles de quartier populaires:

- pratiques éducatives pour l'apprentissage de tous,
- développement de la compétence à lire,
- accès aux ressources culturelles,
- établissement de liens avec les familles et la communauté.

---

[9] Pour plus d'informations sur ce projet (guide et DVD), s'adresser à Christiane.perregaux@pse.unige.ch

**Les livres bilingues**

Dans la réflexion menée sur les pratiques littéraciques, les livres bilingues tiennent une place particulière[10] . Ils représentent matériellement la médiation entre deux langues et souvent entre deux cultures au moins. Ils sont accessibles à la fois à des apprentis lecteurs ou à des lecteurs monolingues et bilingues experts. Baker (1995) rend compte d'une recherche mené par Feuerverger (1994) sur l'utilisation de livres bilingues dans des classes anglaises: des élèves lisent l'histoire proposée dans la langue qu'ils connaissent le mieux, pour ensuite en discuter avec les autres élèves souvent très étonnés que les histoires puissent s'élaborer et s'écrire dans différentes langues. Ces livres sont à la fois un réel pont entre les langues familiales et locales. Ni les unes ni les autres ne sont occultées et le livre donne un statut semblable aux langues pour autant que la traduction et la typographie notamment soient de même qualité pour les deux langues. Lorsque les conditions sont bonnes, la langue familiale tout comme la langue locale se trouvent renforcées par les livres bilingues qui peuvent être utilisés dans l'école officielle, dans les écoles de langues spécifiques comme l'espagnol, l'arabe, l'albanais ou le russe et dans la famille[11]. Les livres sont alors des médiateurs entre des lieux et des personnes, que rien jusqu'à présent ne réunit et qui pourtant s'occupent des mêmes enfants et élèves. Les hypothèses que les élèves peuvent faire sur les textes bilingues – dans les langues qu'ils ne connaissent pas et en comparaison avec une langue qu'ils connaissent mieux – sont de divers types: ordre des mots, longueur des phrases, espace pris par chaque langue sur la page, sens de l'écrit, compréhension du texte, etc[12]. Nous sommes ici plus proches d'activités telles qu'elles sont proposées dans les ouvrages EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole).

**Les activités EOLE**

Les moyens d'enseignement EOLE (Perregaux & al., 2003) comprennent plusieurs activités adaptées à l'entrée dans la langue écrite et offrent des occasions de manipulation, de comparaison, de réflexion à partir de plusieurs

---

[10] L'édition de livres bilingues commence d'être plus courante dans le monde francophone (Bukiet, 2007). Jusque là, le monde anglophone et le monde hispanophone avaient davantage usé de cette forme littéraire double (Baker, 1995).

[11] Nous ne traiterons pas ici de la traduction, mais ce point est extrêmement important dans l'édition de textes bilingues (voir Baker, 1995; CREOLE, 11).

[12] Dans le cadre d'un cours de Consolidation Différenciée à l'université de Genève, la question des livres bilingues a été étudiée avec des futurs enseignantes et enseignants (2006-2007: J. Dolz, R. Gagnon; C.-A. Deschoux & C. Perregaux), et les étudiants ont pu exercer le questionnement, la comparaison, la réflexion.

langues. Le détour interlinguistique proposé développe chez les élèves une curiosité et un intérêt particulier pour les langues: ainsi, dans leur appropriation de l'écrit, ils vont pouvoir développer une attention sélective en réunissant des parties d'histoires écrites dans différentes langues, reconnaitre les langues dont il s'agit et faire des hypothèses sur le sens qu'elles véhiculent. L'opacité de certains textes (écrits dans des langues inconnues et dans des systèmes graphiques autres que ceux qui sont familiers) va contraindre les élèves à s'intéresser à des indices qu'ils ignorent lorsqu'il s'agit d'une langue qu'ils connaissent. La confrontation à des textes dans lesquels ils retrouvent des mots identiques ou proches (taxi – stop – livre – libro, par exemple) les rend sensibles à de nouveaux rapports entre langues, l'écoute de textes développe leur capacité auditive et la discrimination phonologique. Enfin, la plupart des activités EOLE ont une dimension de découverte de la langue écrite dans des situations porteuses de sens (les bonjours d'une autre classe ou de son immeuble, la recherche d'une phrase égarée dans un texte d'une autre langue, les onomatopées qui vont les mettre en réflexion sur le codage particulier des langues). Ces activités – qui vont également s'intéresser aux langues familiales insérées dans des propositions didactiques, au même titre que d'autres langues – deviennent moteur de motivations pour la découverte de l'écrit et des écrits. Ces activités sont un soutien pour les passeurs de langues et de culture que sont les enseignants et elles vont jusqu'à favoriser les liens avec la famille qui trouve dans les préoccupations de l'école un lien avec ses propres savoirs. Enfin, ces activités sont représentatives de la diversité dans laquelle vit la plupart des élèves, enjeu fondamental pour l'avenir de l'école et de la société. Elle ne fait pas peur, elle favorise l'apprentissage et l'appropriation de l'écrit en tire parti.

Nous sommes à la fin de ce parcours à travers trois lieux complémentaires, fortement investis par les théories sur la motivation à apprendre à lire et la compréhension du sens donné aux écrits auxquels l'enfant/l'élève est confronté. Nous y avons rencontré des passeurs qui tous cherchent les meilleures stratégies pour entrainer les enfants bilingues dans l'écrit. Peuvent-ils leur proposer une appropriation plurilittéraciée, représentante de leur réseau plurilangagier? Si oui, il reste à se poser notamment les questions suivantes: avec des enfants/élèves bilingues parle-t-on de l'entrée dans l'écrit ou dans des écrits, d'une culture de l'écrit ou de cultures de l'écrit comme il y a des cultures de l'oral très différenciées en fonction de l'histoire socioculturelle des groupes qui les pratiquent. Nous sommes au début de la réflexion et pour l'approfondir une incursion dans l'anthropologie de l'écrit s'avère nécessaire.

**Christiane PERREGAUX** est professeure honoraire de l'université de Genève en Sciences de l'Education. Depuis de longues années, elle s'intéresse à l'apprentissage de la langue écrite, au bi/plurilinguisme et à la mobilité due aux migrations.

**Carole-Anne DESCHOUX** est actuellement doctorante en Sciences de l'Education à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de Genève. Ses intérêts portent sur les situations scolaires et la construction de l'actorialité de l'élève et notamment sur le rôle des préconstruits socioculturels dans cette construction.

## IV. Références


BAKER, C. (dir.) (1995). *Building bridges: multilingual ressources for children.* Clevedon Philadelphia – Adelaïde: Multilingual Matters.

BOUCHER, M. & ROY, S. (dir.), (2006). *Guide pour la confection, la promotion et la diffusion des sacs d'histoires.* Montréal: programme de soutien à l'école montréalaise. Direction régionale de Montréal, Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport.

BUKIET, S. (2007). Entretien. *CREOLE, 14, 2-3.*

EL ATRACHI, M. (2003). *Les pratiques littéraciques dans des familles marocaines: étude exploratoire.* Mémoire de DEA, Bibliothèque FAPSE, Université de Genève.

FEUERWEGER, G. (1994). A multilingual literacy intervention for minority language students. *Language and Education, vol. 8, 3,* 123-146.

GUMPERZ, J.-J. (1989). *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique.* Paris: L'Harmattan.

HORNBERGER, N. (dir.), (2003). Continua of Biliteracy. *An ecological framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings.* Clevedon Philadelphia – Adelaïde: Multilingual Matters.

KENNER, C. (2000). Children Writing in a Multilingual Nursery. In: M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.) *Multilingual Literacy*, 127-144. Amsterdam: John Benjamin Publishing.

MOORE, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris: Didier.

PERREGAUX, C. (2006). Les sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littéraciques bilingues entre l'école et la famille. *Interdialogos, 1,* 27-29.

PERREGAUX, C., de GOUMOËNS, C., JEANNOT, D. & de PIETRO J.-F. (dir.) (2003). *Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole (EOLE), vol. I et 2*. CIIP: Neuchâtel.

PERREGAUX, C., CHANGKAKOTI, N., HUTTER, V., GREMION, M. & LECOMTE-ANDRADE, G. (2006). *Quels changements la scolarisation de l'ainé-e peut-elle provoquer dans une famille migrante?* L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les relations intergénérationnelles, 8-16. Berne: FNRS, PNR 52.

PETIT, M. (2004). Lire et relier les cultures à la bibliothèque. *CREOLE, 10, 4-12.*

RIEBEN, L. & PERFETTI, C. (1989). *L'apprenti lecteur.* Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.

YANEZ, K. (2005). *Les répertoires linguistiques de familles espagnoles en Suisse*. Mémoire de licence. Bibliothèque de la FAPSE. Genève.

**Langage & pratiques, 2007, 40, 21-31**

# Lisons ensemble: comment encourager les habitudes de lecture

Carole Veuthey & Marcel Crahay

**Résumé**

*La recherche présentée ici porte sur le projet «Lisons ensemble» initié par l'université de Genève. Dans le cadre de ce projet, des élèves de 10-11 ans – issus de milieux socio-économiques modestes et scolarisés dans des quartiers défavorisés de la banlieue genevoise – participent à des «clubs de lecture» animés par des étudiants. Les clubs permettent aux enfants de lire et discuter des livres de littérature de jeunesse. Cet article analyse les résultats d'une enquête menée auprès des élèves concernés par ce projet. Les résultats portent sur la perception du dispositif par les élèves et permettent d'adapter les interventions des animateurs en fonction des intérêts et des habitudes de lecture des participants aux activités.*

## I. Introduction

Il y a trois ans, l'université de Genève a mis sur pied un projet[1] dans lequel des étudiants interviennent auprès d'élèves de l'école primaire dans des quartiers défavorisés. Dans leur recherche réalisée auprès des familles populaires, Favre, Jaeggi & Osiek (2004) ont montré que les élèves de ces milieux et leurs parents se trouvent souvent assez seuls face aux apprentissages et à la vie

[1] Initié en 2004 par le recteur de l'université, André Hurst, avec l'appui de la Direction de l'enseignement primaire du canton de Genève, le pilotage du projet a été confié à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Ce projet vise trois finalités: rapprocher l'université de certaines familles qui rencontrent rarement le monde académique, aider les élèves et leurs familles à prendre conscience, à travers le contact avec les étudiants, que l'université peut faire partie des projets d'études, soutenir et renforcer le développement de compétences-clés nécessaires pour ces études, notamment dans le domaine de la lecture.

Les auteurs remercient Marion Dutrévis pour ses remarques sur ce texte.

scolaire. Des aides complémentaires à l'école sont favorables à une meilleure insertion de ces familles, en grande majorité allophones, dans l'univers scolaire. De plus, bien que l'apprentissage de la lecture s'effectue principalement en classe, il se prolonge à l'extérieur de l'école.

Le projet vise à créer des liens entre le monde scolaire et la vie extrascolaire des élèves. A travers la lecture et la discussion d'ouvrages de littérature de jeunesse, «Lisons ensemble» cherche à développer la motivation à lire et, par ce biais, l'habitude de lire, pour le plaisir, en dehors de l'école. Cet article analyse les résultats d'une enquête menée auprès des élèves ayant participé aux activités de «Lisons ensemble» durant l'année 2005-2006. Nous les avons interrogés sur leurs intérêts, leurs habitudes de lecture, leur perception des effets du dispositif. Il est en effet intéressant de cerner les représentations des élèves, pour en tirer des enseignements et ajuster le dispositif, plus particulièrement les interventions futures des étudiants-animateurs.

## II. Orientation conceptuelle

La nécessité d'un apprentissage continué de la lecture est soulignée dans les études montrant les insuffisances des acquis chez une proportion non négligeable des élèves en Suisse romande, et plus particulièrement dans le canton de Genève. Les études mettent en évidence des difficultés de compréhension qui persistent jusqu'en fin de sixième année primaire, chez des élèves de 12 ans (Soussi, 1995) et, dans le cadre de l'enquête PISA, jusqu'en fin de scolarité obligatoire, chez des élèves de 15 ans (Nidegger, 2001). Ces recherches montrent que globalement les élèves rencontrent plus de difficultés lorsqu'il s'agit de réfléchir sur un texte en argumentant ou en donnant son point de vue que dans des tâches de repérage d'informations.

L'analyse des caractéristiques et des compétences des élèves présentant un faible niveau de littératie montre que leur investissement face à la lecture est moins important que celui de leurs camarades aux compétences plus élevées. De plus, ils lisent peu, de manière peu diversifiée, davantage de textes courts (journaux, revues, BD) que longs (romans ou ouvrages documentaires) (Soussi, Broi & Wirthner, 2003, p. 3). Dans le but d'améliorer les compétences des élèves et plus particulièrement celles des lecteurs précaires, ces auteurs insistent sur la nécessité de concevoir l'apprentissage de la lecture comme un processus se poursuivant tout au long de la scolarité et préconisent une diversification des inter-

ventions, entre autres en privilégiant un renforcement de la motivation.

Gambrell (1996) propose la mise en place d'une «culture de classe» favorisant la motivation à lire fondée sur plusieurs facteurs: le rôle de modèle joué par l'adulte lorsqu'il lit aux élèves; l'amélioration de l'accès aux livres; et surtout les interactions autour de la lecture. Plusieurs études ont montré que les élèves qui ont de fréquentes discussions sur leurs lectures avec leurs amis ou des membres de leurs familles sont plus motivés et ont un meilleur niveau de lecture que leurs camarades qui n'ont pas ce genre d'interactions.

Schillings (2003) a mis en évidence l'importance des aspects sociaux dans la motivation en lecture. Deux des sept profils motivationnels qui obtiennent les meilleurs scores dans les tests de lecture et qui présentent une fréquence de lecture élevée, se caractérisent par une motivation orientée vers les échanges avec autrui. Cette recherche souligne l'importance de proposer des dispositifs «(…) destinés à aider les élèves à entamer des activités de lecture, motivés par une perspective d'échanges avec autrui et guidés par l'enseignant dans le développement d'une compréhension implicite et personnelle» (Schillings, 2003, p. 21).

Selon Terwagne, Vanhulle & Lafontaine (2003), plusieurs facteurs expliquent un engagement insuffisant de l'élève dans la pratique de la lecture. Celui-ci est trop souvent seul pour lire, alors qu'il ne maitrise pas encore les compétences nécessaires à une compréhension fine du texte. Par ailleurs, l'environnement n'est pas toujours stimulant pour la pratique régulière de la lecture. Le dispositif des cercles de lecture «vise à entretenir et développer de véritables interactions entre les lecteurs et les textes, à motiver les élèves à s'engager dans des comportements de lecteurs actifs, curieux, impliqués, critiques» (Terwagne & al., 2003, p. 9). Le but est de dépasser une approche analytique du texte pour entrer dans l'interprétation. Les cercles de lecture donnent ainsi une place importante aux interactions sociales qui favorisent l'investissement de chacun dans une appropriation active de la lecture.

## III. Dispositif du projet «Lisons ensemble»

Au total, 115 élèves – âgés de 10-11 ans, issus de 20 classes réparties dans cinq écoles situées dans des quartiers défavorisés de la banlieue genevoise

---

[2] La classification en catégories socioprofessionnelles est basée sur les critères utilisés par le Service de recherche en éducation du canton de Genève.

– ont bénéficié des activités de «Lisons ensemble» en 2005-2006. Conformément aux buts du projet, les écoles participantes sont fréquentées par des élèves dont les familles appartiennent très largement aux catégories socioprofessionnelles «ouvrier» ou «divers et sans indication» (sans profession, réfugiés, etc.)[2]. Le pourcentage de familles dans ces catégories atteint 56% à 77%, selon l'école, comparé à 39% pour l'ensemble de la population scolaire du canton de Genève. Le pourcentage d'élèves allophones est également très élevé: 56% à 73%, selon l'école, sont d'origine étrangère, comparé à 40 % pour l'ensemble du canton. Nous ne disposons pas de données précises sur la langue parlée à la maison, mais pour la grande majorité de ces élèves, il ne s'agit sans doute pas du français.

Les activités de «Lisons ensemble» se déroulent de 16h à 17h15, dans les écoles, par groupes d'une dizaine d'enfants. Les élèves s'inscrivent de manière volontaire pour un des trois jours de la semaine proposés. Les enseignants forment les groupes en tenant compte des contraintes d'horaire des élèves et, en cas d'affluence, en privilégiant ceux qui, à leur avis, peuvent profiter au maximum d'une telle offre. Chaque groupe constitue un «club de lecture». Chaque élève participe aux activités d'un club durant 22 semaines.

Des duos formés d'un étudiant et d'une étudiante de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education assurent l'animation des clubs de lecture. Les étudiants suivent une formation d'une vingtaine d'heures portant sur les composantes en jeu dans l'apprentissage de la lecture, les inégalités sociales de réussite scolaire, les inégalités de réussite en lecture, la place du genre (stéréotypes féminins/masculins) dans la littérature enfantine, le contenu et l'animation d'activités portant sur les livres abordés dans les clubs de lecture.

L'essentiel des séances avec les élèves est consacré à la lecture suivie de trois livres, mais les étudiants mettent également l'accent sur le rôle important de la lecture dans leur parcours scolaire, puis universitaire. Concrètement, des moments de lecture silencieuse ou à haute voix sont suivis d'explications interactives aidant à la compréhension et de discussions sur les personnages, l'intrigue, le style de l'auteur, les suites probables au passage lu, (etc.). Chaque élève a un exemplaire du livre et un cahier pour prendre des notes afin d'alimenter les discussions ou pour en garder des traces. Les interactions ont pour but d'aider l'élève à comprendre et interpréter les textes et à exprimer son point de vue dans un échange avec autrui.

---

[3] Nombre d'élèves encore présents au moment de la passation du questionnaire sur les 115 élèves inscrits en début d'année.

## IV. Questions de recherche et méthodologie

Dans le but de mieux cerner la perception du dispositif par les élèves et d'en tirer des indications pour les interventions des adultes, nous avons élaboré un questionnaire portant sur leurs intérêts, leurs habitudes de lecture, leur perception des effets. Nous avons analysé les réponses de 84 élèves[3] et les résultats obtenus nous permettent de répondre à trois questions de recherche:
1) quelles sont les préférences des élèves parmi les activités proposées à «Lisons ensemble»?
2) Comment les élèves perçoivent-ils les effets de «Lisons ensemble»?
3) Dans quelle mesure les préférences des élèves et leur perception des effets est-elle liée à leurs habitudes de lecture extrascolaires?

Nous avons demandé aux élèves de choisir parmi plusieurs items les activités qu'ils préféraient et les effets possibles du dispositif. Pour connaitre leurs préférences, nous leur avons demandé ce qu'ils aimaient bien faire dans les séances de «Lisons ensemble». Parmi les six items proposés (cf. tableau 1), ils avaient la possibilité d'en choisir un, deux ou trois. Pour connaitre leur perception des effets, nous leur avons demandé ce qui avait changé depuis qu'ils participent aux clubs de lecture. Là aussi, ils pouvaient choisir un, deux ou trois items (cf. tableau 3).

## V. Résultats

### 1. Activités préférées

Pour répondre à la première question de recherche, nous avons demandé aux élèves de choisir, parmi six activités proposées dans les séances de «Lisons ensemble», celles qu'ils préféraient (cf. tableau 1). Globalement, l'activité préférée des élèves est la lecture à haute voix à tour de rôle, puisque 70% des élèves ont choisi cette activité. Ce résultat nous surprend car cette activité n'est pas privilégiée dans le dispositif, même si nous savons que certains étudiants ont parfois proposé cette manière de lire pour régler les questions de différences de rythme de lecture. Il est possible que les enfants choisissent cette forme de lecture, car dans leur expérience scolaire «lire ensemble» correspond à lire à haute voix à tour de rôle.

| | Lecture | | | Autres | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Lire à haute voix à tour de rôle | Ecouter les étudiants lire | Lire dans sa tête | Dessiner un extrait | Discuter de ce qu'on a lu | Ecrire dans les cahiers de lecture |
| Nb[1] | 59 | 47 | 22 | 44 | 40 | 12 |
| % | 70,2 | 56 | 26,2 | 52,4 | 47,6 | 14,3 |
| Total | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 |

**Tableau 1:** Activités préférées de «Lisons ensemble»

[1] = *le nombre de fois qu'un item est choisi comme une activité préférée par un élève.*
*Les élèves pouvaient citer trois activités au maximum.*

Le tableau 1 montre également le moindre succès de la lecture silencieuse qui n'est choisie que par 26% des élèves, derrière trois activités avec des résultats proches: écouter les étudiants lire, dessiner un passage de l'histoire et discuter de ce qu'on a lu. Le faible succès de la lecture silencieuse nous interpelle, car l'objectif à long terme de l'apprentissage de la lecture est bien d'être à l'aise dans une lecture autonome.

## 2. Perception des effets

Pour répondre à la deuxième question de recherche, nous avons également interrogé les élèves sur leur perception des effets de «Lisons ensemble». Les effets sont répartis en deux groupes, d'un côté ceux qui portent sur des habiletés en lien avec la lecture et de l'autre des actions découlant de l'activité de lecture (cf. tableau 2). A noter que l'item «aimer lire» est de nature une peu différente. En effet, l'élève exprime un jugement affectif sur le plaisir de lire et non un effet sur son comportement comme dans le cas de «emprunter plus souvent» ou de «discuter de ce qu'on a lu». Globalement, les élèves perçoivent davantage les effets en lien avec l'amélioration en lecture (mieux comprendre avec 63% et mieux lire avec 43%, accompagné de l'effet plaisir de lire avec 57%) que les effets comportementaux (emprunter 23% et discuter16%).

| | Habileté | | | | Autres | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Mieux comprendre | Lire mieux | Améliorer français | Aimer plus lire | Emprunter plus souvent | Discuter de ce qu'on a lu | Pas de changement |
| Nb[1] | 53 | 36 | 13 | 48 | 19 | 13 | 9 |
| % | 63,1 | 42,9 | 15,5 | 57,1 | 22,6 | 15,5 | 10,7 |
| Total | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 |

**Tableau 2:** Effets perçus

[1] = *le nombre de fois qu'un item est choisi comme un effet perçu de «Lisons ensemble».*
*Les élèves pouvaient citer trois effets au maximum.*

La différence entre «aimer lire» et «emprunter plus souvent des livres» reflète sans doute le fait qu'«aimer lire» est une notion beaucoup plus vague que de s'exprimer sur le nombre de livres empruntés. Si l'on compare avec les résultats du tableau 1, on constate que, si les élèves apprécient les discussions en situation dans les clubs de lecture, ils sont beaucoup moins nombreux à penser que leur participation à «Lisons ensemble» puisse avoir un effet sur leurs interactions avec des camarades à propos de leurs lectures.

### 3. Activités préférées, perception des effets et habitudes de lecture

Pour en savoir un peu plus, nous avons mis en relation les préférences des élèves avec leurs habitudes de lecture extrascolaires (cf. tableau 3). Parmi les différentes questions que nous avons posées aux élèves sur leurs occupations durant le temps libre, nous avons gardé la fréquence comme indicateur des habitudes de lecture extrascolaires des élèves. Nous partons du principe qu'une fréquence élevée de lecture extrascolaire (plusieurs fois par semaine) est révélatrice d'un bon niveau de lecture. Précisons que la fréquence moyenne correspond aux élèves qui lisent plusieurs fois par mois, mais au maximum une fois par semaine. Dans la fréquence basse, on trouve les élèves qui lisent rarement (moins de deux fois par mois).

| Activités préférées de «Lisons ensemble» | Fréquence de lecture | | |
|---|---|---|---|
| | Elevée N= 48 | Moyenne N= 11 | Basse N= 25 |
| Lire dans la tête | 16 | 2 | 4 |
| Lire à haute voix | 34 | 11 | 14 |
| Ecouter les étudiants lire | 21 | 8 | 18 |
| Ecrire dans les cahiers de lecture | 7 | 3 | 2 |
| Discuter de ce qu'on a lu | 27 | 2 | 11 |
| Dessiner un extrait | 24 | 7 | 13 |
| Ne sais pas | 3 | 0 | 6 |

**Tableau 3:** Fréquence et activités préférées de «Lisons ensemble»

L'hypothèse générale est que les élèves qui lisent plus fréquemment à la maison sont plus à l'aise en lecture et choisissent donc plus volontiers des activités dans lesquelles ils sont actifs: lecture à haute voix et lecture silencieuse. A l'inverse, les élèves qui lisent rarement, se sentent plus à l'aise dans des activités où ils ne sont pas seuls face à l'acte de lire: écouter les étudiants lire, discuter de ce qu'on a lu. Pour la lecture à haute voix, 100% (11/11) des élèves avec une fréquence moyenne de lecture et 70% (34/48) de ceux qui lisent fréquemment ont choisi cette activité. Le pourcentage est de 56 % (14/25) pour les élèves qui lisent rarement. On constate également que 36% (16/48) des lecteurs lisant plus fréquemment ont choisi la lecture silencieuse, alors qu'environ la moitié moins

d'élèves provenant des deux autres catégories ont choisi cette activité: 18% des lecteurs moyens (2/11) et 16% des lecteurs qui lisent rarement (4/25). La situation s'inverse lorsqu'il s'agit d'écouter les adultes lire. Cette activité a été choisie par 73% (8/11) des élèves moyens et 72% (18/25) des élèves qui lisent rarement, alors qu'un peu moins de la moitié des lecteurs lisant plus fréquemment l'ont choisie: 44% (21/48). L'hypothèse qu'il existe un lien entre la fréquence de lecture à la maison et les préférences quant aux activités de lecture semble se confirmer. Si l'on regarde les réponses données par les élèves qui lisent rarement, on constate qu'un peu moins de la moitié, 44% (11/25) d'entre eux, apprécient la dimension interactive du dispositif (à travers les discussions), pourcentage qui est assez proche de celui des élèves qui lisent plus fréquemment: 56% (27/48). Ce sont les élèves moyens qui se différencient avec seulement 2 élèves sur 11 (18%) qui ont choisi cette activité. Le pourcentage parmi les élèves qui lisent rarement montre une bonne perception du dispositif, ce qui peut être considéré comme positif et encourageant, car le dispositif est basé sur l'idée que les interactions favorisent la compréhension et l'interprétation des textes.

Le tableau 4 met en relation la fréquence de lecture et la perception des effets du dispositif. En ce qui concerne la perception de l'amélioration en lecture, il n'y a pas beaucoup de différence entre les catégories d'élèves: 40 % (10/25) des élèves qui lisent rarement et 42% (20/48) des lecteurs lisant plus fréquemment perçoivent cet effet. On trouve six élèves moyens sur 11, ce qui donne un pourcentage un peu plus élevé de 55%.

| Effets perçus par les élèves | | Fréquence de lecture | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Elevée N= 48 | Moyenne N= 11 | Basse N= 25 |
| amélioration lecture | mieux lire | 20 | 6 | 10 |
| | mieux comprendre | 31 | 7 | 14 |
| progrès en français | | 8 | 0 | 5 |
| motivation | aimer lire | 31 | 9 | 8 |
| | emprunter des livres | 16 | 1 | 2 |
| interactions | | 7 | 4 | 2 |
| ne sais pas | | 4 | 0 | 5 |

**Tableau 4:** Fréquence et effets perçus

La différence est plus nette en ce qui concerne les deux items portant sur la motivation: 65 % des élèves qui lisent fréquemment (31/48) et 82% des lecteurs moyens (9/11) disent aimer davantage lire depuis qu'ils viennent à «Lisons ensemble», alors que seulement 32% (8/25) des élèves qui lisent rarement se reconnaissent dans cette affirmation. L'effet sur l'emprunt de livres n'est choisi que par un élève moyen et 2 élèves qui lisent rarement, alors que les lecteurs

lisant fréquemment sont tout de même 16 sur 48 (33%) à avoir perçu cet effet. Parmi les buts poursuivis par «Lisons ensemble», celui concernant le renforcement des compétences en lecture semble bien perçu par les trois catégories d'élèves. En revanche, celui visant le développement de la motivation à lire et, par ce biais, de l'habitude de lire pour le plaisir en dehors de l'école est moins perçu par les élèves qui lisent rarement que par ceux qui lisent moyennement ou fréquemment. Cette différence est encore plus forte quand on demande aux élèves s'ils empruntent plus de livres depuis qu'ils viennent à «Lisons ensemble».

## VI. Remarques conclusives

«Lisons ensemble» a fait le choix de miser sur les interactions entre pairs, encadrées par des animateurs, pour développer les habitudes de lecture des élèves. Afin d'améliorer la compréhension des textes, six stratégies ont été mises en évidence: la lecture à haute voix ou lecture expressive, l'écoute d'une lecture par l'adulte, la lecture silencieuse, le dessin d'un extrait du texte lu, le débat sur les contenus du texte et l'écriture dans un cahier de lecture. Parmi ces six stratégies, celles qui sont les plus éloignées de l'interaction (lecture silencieuse et écriture) sont celles qui sont les moins choisies par les élèves. En revanche, les activités supposant des échanges divers entre pairs et adultes sont privilégiées par les participants.

Le fait que la lecture à haute voix soit l'activité préférée par les élèves de «Lisons ensemble» montre, qu'une activité - pourtant souvent perçue comme rébarbative - peut être appréciée des élèves selon la situation dans laquelle elle se déroule. En effet, nous faisons l'hypothèse que le caractère interactif du dispositif la rend moins ennuyeuse. Par ailleurs, les élèves considèrent certainement que cette activité contribue à l'amélioration de leurs habiletés de lecture.

Les réponses des élèves aux questions liées à l'amélioration en lecture laissent penser que les participants sont conscients que les activités menées dans le cadre de «Lisons ensemble» ont un effet sur leurs apprentissages et pas seulement sur le plaisir de lire. L'analyse du niveau de lecture des élèves avant et après la participation au dispositif, nous permettrait d'en savoir plus sur cette question.

Les résultats soulèvent également la question de savoir comment renforcer les effets liés à la motivation et au plaisir de la lecture autonome chez les

élèves qui n'ont pas spontanément l'habitude de lire en dehors de l'école. La différence entre les réponses concernant l'effet sur le plaisir de lire (chez les lecteurs moyens 9/11 et chez les élèves qui lisent rarement 8/25) et les réponses à propos de l'effet sur l'emprunt de livres (1/11 et 2/25) nous encouragent à intégrer dans le dispositif des activités pour aider les élèves, et plus particulièrement ceux qui lisent peu en dehors de l'école, à se sentir à l'aise dans une bibliothèque et capables de mieux choisir des livres qui les intéressent.

Les choix des élèves qui lisent rarement montrent qu'ils apprécient la dimension interactive des activités de lecture (lire à haute voix, écouter les étudiants lire, discuter de ce qu'on a lu). Nous pensons que le plaisir qu'ils trouvent dans ces activités interactives va renforcer petit à petit leur confiance et se déplacer vers une lecture individuelle et autonome.

Le dispositif «Lisons ensemble» permet, d'une part, la mobilisation des capacités déjà présentes chez les élèves et, d'autre part, le partage collectif des obstacles et des formes de dépassement de ceux-ci. Les stratégies privilégiées par les élèves, notamment la lecture expressive, l'écoute d'une lecture par l'adulte, le dessin et la discussion permettent à chacun de s'engager activement dans la lecture et de faire part de ses réactions affectives, critiques ou créatives.

**Carole VEUTHEY** est chargée d'enseignement à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'université de Genève et coordinatrice du projet «Lisons ensemble» depuis trois ans. Auparavant, elle a contribué aux travaux de recherche du professeur Madelon Saada-Robert sur l'entrée dans l'écrit et collabore maintenant à ceux du professeur Marcel Crahay.

**Marcel CRAHAY** est professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'université de Genève. Il est responsable de l'unité de recherche «Développement, apprentissage et intervention en situations scolaires». Auparavant, il a dirigé pendant dix-huit ans le Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.

## VII. Références


FAVRE, B., JAEGGI, J.-M. & OSIEK, F. (2004). *Famille, école et collectivité: La situation des enfants de milieu populaire*. Genève: Service de la recherche en éducation.
Accès: http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2004/FamilleEcole.pdf

GAMBRELL, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation, *The Reading Teacher*, 50 (1), 14-25.

NIDEGGER, Ch. (dir.), (2001). *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année*. Neuchâtel: IRDP.

SCHILLINGS, P. (2003). Des profils de motivation pour la lecture en sixième primaire: une approche différenciée, *Caractères*, 10, 13-21.

SOUSSI, A. (dir.), (1995). *Comment lisent-ils en sixième? ou Une observation des compétences et des stratégies en compréhension de l'écrit chez les élèves romands de sixième*. Neuchâtel/ Lausanne: IRDP/LEP.

SOUSSI, A., BROI, A.-M. & WIRTHNER M. (2003). *L'évaluation des bas niveaux de compétences à l'écrit (Résultats de l'évaluation PISA en Suisse)*, Communication au Colloque scientifique international de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, Lyon.
Accès: http://www.anlci.gouv.fr/documents/actes112003/soussi.pdf

TERWAGNE, S., VANHULLE, S. & LAFONTAINE, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

**Langage & pratiques, 2007, 40, 32-43**

# Enseigner la compréhension du récit de fiction: entre langue, figures et stratégies

Christophe Ronveaux & Agnès Veuthey

**Résumé**

*Il est admis aujourd'hui qu'un enseignement systématique de la compréhension en lecture passe par l'explicitation de stratégies de lecture (cf. ici-même, Aeby Daghe & Dolz). Nous montrerons à travers deux séquences d'enseignement, centrées sur l'interprétation de récits de fiction, comment ces stratégies prennent forme dans le cours de l'activité. La démonstration se fera en deux temps. Dans un premier temps, à travers la comparaison des échanges d'un groupe de pairs dans un cercle de lecture, nous présenterons comment les élèves abandonnent progressivement leur posture subjective pour une posture argumentative centrée sur le texte. Dans un deuxième temps, à travers la reconstitution de la lecture «au ralenti» d'un conte d'Andersen, il s'agira d'observer les tensions entre une stratégie d'explicitation du vocabulaire et celle qui consiste à entrer progressivement dans les isotopies du texte.*

## I. Enseigner langue et culture à l'école primaire?

Parmi les objectifs que l'école primaire s'est assignés pour développer la compréhension des textes après l'automatisation du décodage (Goigoux & Cèbe, 2006, p. 48; CIIP, 2006), on compte quatre objectifs pour le moins hétérogènes: un objectif linguistique (visant l'enrichissement du vocabulaire et la familiarisation avec les structures syntaxiques de l'écrit), un objectif textuel (visant à permettre à l'enfant de comprendre un ensemble et à sortir de la compréhension parcellaire de phrases), un objectif encyclopédique (concernant l'enseignement des connaissances sur les mondes rencontrés dans les textes, incluant la littérature et les «valeurs du patrimoine culturel»), un objectif stratégique (visant le développement de capacités qui permettent au lecteur en apprentissage de gérer son activité). Les objectifs sont ambitieux et leur mise en œuvre périlleuse. Notre intérêt est d'observer comment concrètement les enseignants traduisent en actes ces

divers objectifs et leur articulation, plus particulièrement comment ils concilient des objectifs langagiers et culturels, sachant que ces objectifs relèvent d'ordres différents, d'un ordre processuel pour les objectifs langagiers (la compréhension au palier du mot, de la phrase, du texte) d'un ordre du monde phénoménal pour les objectifs culturels (le «patrimoine» et ses produits finis évalués et encensés peu ou prou par l'institution littéraire).

La didactique et les sciences cognitives s'y attèlent, mais investissent ces objectifs de manière inégale. Nombre de ces recherches se sont surtout intéressées aux deux premières composantes (linguistique et textuelle) et à leur articulation. Qu'en est-il des deux autres composantes? Comment l'interprétation d'un mot sert-elle la compréhension du texte? Suivant quelle logique d'ensemble l'activité interprétative et les stratégies de suspens, de contrôle, de gestion (Grossmann, 2005) se poursuivent-elles? Quelles sont les conditions d'un apprentissage systématique de ces stratégies? Comment s'articulent ces quatre composantes dans le détail de l'activité en classe? S'agit-il seulement de doser ces différentes approches? Ou faut-il articuler davantage la langue et les textes?

Notre visée est double: nous voudrions éclaircir la composante culturelle des objectifs assignés au français d'une part, et observer quelles formes peut prendre l'enseignement-apprentissage de stratégies d'autre part. Méthodologiquement, cette double visée rencontre une difficulté de taille: comment rendre compte en effet de ce qui s'enseigne dans le cours de l'activité interprétative d'un lecteur en apprentissage? L'objet d'enseignement mis en partage dans une classe est loin d'être un donné monolithique. De nature fondamentalement sémiotique, l'objet enseigné apparait diffracté, élémentarisé, recomposé dans des tâches et des activités afférentes à ces tâches. Ces transformations obéissent à des logiques didactiques qui ne peuvent être décrites dans l'empan d'une leçon. Aussi avons-nous fait le choix de traiter de ces deux questions en recourant à une unité d'analyse élargie: la séquence d'enseignement[1].

## II. Didactique, lecture coopérative, figures et mondes sémantiques

Nous ne reviendrons pas, dans le cadre de cet article, sur le modèle de la transposition didactique et les présupposés méthodologiques de la lecture coopé-

---

[1] Cela implique de s'appuyer sur des outils méthodologiques qui reconstituent des logiques d'ensemble, dont le synopsis. Le tableau synoptique infra en est une version simplifiée. Pour une justification de ces outils dans la démarche, cf. Dolz, Ronveaux & Schneuwly (2006).

rative de Eco (1992) qui sous-tendent notre réflexion sur l'interprétation des textes narratifs. Nous retiendrons seulement cette idée, déjà ancienne somme toute, que le texte est une machine paresseuse qui nécessite l'intervention d'un lecteur. Cette intervention, siège des effets du texte, est guidée par les balises textuelles que d'aucuns désignent par des moyens lexicaux, syntaxiques. Le lien entre l'artifice du texte qui prévoit le trajet interprétatif et le lecteur empirique n'est pas donné, il requiert un travail. C'est la performance du lecteur. L'enseignement / apprentissage de la compréhension en lecture devrait viser à faciliter ce lien et à aider le lecteur en apprentissage à le rendre explicite. Pour le dire autrement, l'enjeu d'un enseignement de l'interprétation des textes est de rendre explicite la formulation du topic (compris comme l'instrument que se forge le lecteur lorsqu'il découvre le texte dans sa linéarité; il est forcément hypothétique et propre au lecteur), et le passage du topic à l'isotopie (comprise comme la confirmation dans le texte du topic posé à titre d'hypothèse; l'isotopie relève des propriétés du texte).

Ce passage de l'instrument du lecteur (le topic) à la propriété textuelle (l'isotopie) est délicat pour l'élève. Il implique un retour au texte et un travail de repérage d'indices, la mise en discussion de ce qui est propre à l'élève et de ce qui est commun à la classe, l'abandon progressif d'une conviction au profit d'une argumentation qui reconstitue le ou les mondes du texte. C'est dans l'explicitation des mondes sémantiques générés par le texte à partir des ressources lexicales, syntaxiques et génériques que réside la tâche principale de l'interprète. Il est bien entendu que ces mondes n'ont d'existence que textuelle, ils sont le produit d'une reconstitution du lecteur. L'intérêt de cette reconstitution ne comprend pas seulement la réponse à la question posée par le texte (par l'enseignant qui connait le texte et a déjà démonté sa mécanique), elle comprend aussi et surtout l'explicitation du trajet par lequel le lecteur reconstruit son interprétation.

Les ogres, les dragons, les vampires, les grands méchants loups et les gentils petits lapins sont des figures qui peuplent ces mondes et sont structurés par eux. À ce titre, il ne s'agit pas de faire découvrir aux élèves les propriétés ontologiques d'êtres du monde, mais de leur donner des outils pour identifier des formes, élaborées par des artistes. Ces formes appartiennent à l'histoire culturelle des médiations symboliques. Les ogres, replets et pourvus de tranchelard, peuplent les contes; les vampires, séducteurs maladifs et sombres, peuplent les récits fantastiques; Chronos, le père omnipotent, relève d'un mythe fondateur. Les ogres et leur boulimie ne vivent pas les mêmes péripéties que les vampires et leur dépendance au sang frais, et ne visent pas les mêmes victimes. Quand bien même

certains artistes s'empareraient de ces formes pour les faire coexister dans un même monde, ces formes s'inscrivent dans une histoire et appartiennent à des genres textuels spécifiques. Les figures qui peuplent «Le géant de Zéralda» de Ungerer s'inscrivent dans la tradition des mondes spécifiques aux contes de fée. La reconstitution de ces mondes ne peut pas se contenter d'un travail sur les artifices textuels, même minutieux et précis, elle nécessite de recourir aussi à l'intertextualité. Mettre en lien les textes et rendre explicites les choix par lesquels l'interprète établit sa collection de textes relèvent de ses stratégies et constituent un des enjeux d'un enseignement des valeurs culturelles du patrimoine.

## III. Deux séquences d'enseignement

Nous disposons de deux suites d'activités qui correspondent peu ou prou à deux séquences d'enseignement. La première s'étend sur 8 périodes de 45 minutes et suit la structure d'un cercle de lecture (CL). Le dispositif a été confectionné, mis en œuvre et régulé par une étudiante stagiaire dans une classe de 4P[2] à partir d'un récit d'énigme, le «Journal d'un chat assassin» d'Anne Fine. La deuxième s'étend sur 7 unités de travail d'une durée oscillant entre 45 minutes et 1 heure 30; elle suit la logique d'une lecture «au ralenti» (LR) du conte d'Andersen «La petite sirène» (publié chez Librio). Elle combine découverte de représentations iconiques de sirènes, lecture et production d'extraits. La séquence a été mise en œuvre par une enseignante chevronnée[3] dans une classe de 5P.

Nous conduirons notre analyse en deux temps: premier temps, la comparaison de trois échanges entre pairs prélevés à trois moments dans la séquence CL nous permettra de montrer comment les stratégies du retour au texte prennent corps progressivement dans le cours de l'activité; deuxième temps, la reconstitution de la logique d'ensemble de la séquence LR nous permettra de rendre compte des tensions causées par la poursuite d'objectifs langagiers visant la compréhension du vocabulaire et d'objectifs culturels visant la reconstitution de figures et de mondes sémantiques.

---

[2] Voir Montanier (2006).

[3] Cette séquence a fait l'objet d'un travail préparatoire présenté dans Veuthey & Chamay (2006). Nos remerciements vont aussi à Corinne Ramillon qui a mené sa classe dans les eaux tourbillonnantes de Charybde et de Scylla vers la grande mer des sirènes.

## IV. Analyse

### 1. Du compromis helvétique à l'isotopie textuelle dans le cercle de lecture

Sur l'ensemble des 8 périodes consacrées à la lecture du récit d'Anne Fine, nous avons choisi d'analyser les échanges de la première période (les cercles se mettent en place), de la quatrième (les élèves ont acquis une certaine expérience de la discussion en groupe) et de la huitième (la gestion des échanges ne devrait plus être un obstacle à l'apprentissage de stratégies interprétatives). Dans ces 3 périodes, nous avons choisi, parmi les trois moments dévolus au déroulement d'un cercle, le moment où les élèves discutent entre pairs hors de la légitimité interprétative de l'enseignante. Nous comparerons donc trois échanges entre pairs, celui du groupe 1 qui semble le mieux répondre aux attentes de la maitresse, de durées respectives de 24, 25 et 28 minutes.

Qu'est-ce qui s'échange entre pairs dans ces trois périodes quand l'enseignante est ailleurs? On peut regrouper les unités de sens des échanges[4] en quatre ensembles thématiques: un premier ensemble, lié à la gestion de la tâche, qui comprend à la fois la gestion du dispositif des CL dans son ensemble et la réalisation de la tâche de lecture (distribution des rôles, rédaction de la synthèse, gestion du temps, transcription sur une affiche); un deuxième ensemble, lié aux questions posées par l'enseignante sur le texte (lecture à voix haute de ce que l'élève a écrit dans son carnet de lecture dans la phase qui précède, reformulation d'une réponse, formulation d'hypothèse sur la suite du récit); un troisième ensemble, qui comprend les démarches de retour au texte (identification d'un passage, relecture silencieuse ou lecture aux pairs d'un passage); un quatrième ensemble, qui concerne les isotopies et leur repérage dans le texte. Comment se répartissent ces quatre ensembles sur toute la durée des échanges entre pairs? La comparaison des trois périodes devrait nous permettre de préciser dans quel sens cette répartition évolue.

---

[4] L'unité de sens correspond en partie à la «séquence» de l'analyse conversationnelle (voir entre autres la synthèse de Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 218 et sq): «la séquence peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique». Pour qu'une unité soit identifiée, il faut que le contenu d'un tour de parole ait été repris ou amplifié par un autre tour de parole au moins. Cette reprise peut être non verbale.

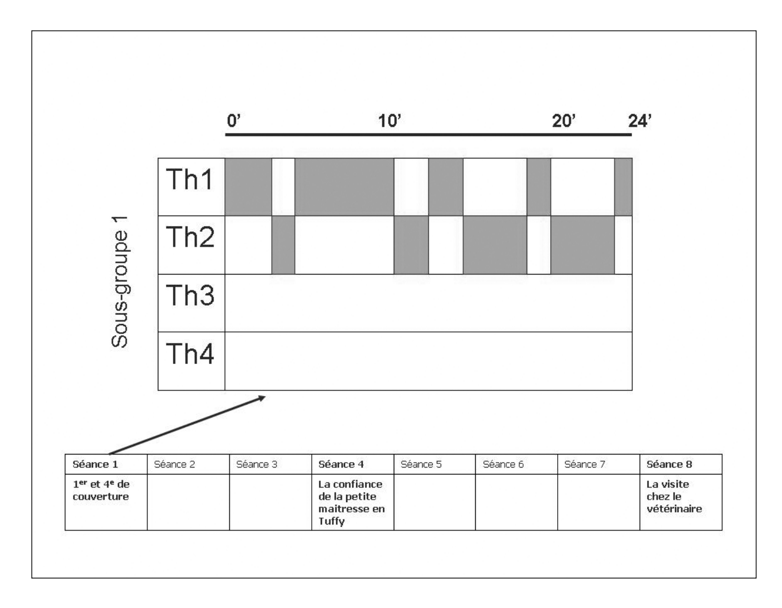



**Figure 1:** Répartition des thèmes discutés dans les groupes de pairs de la 1ère séance

La figure 1 atteste que les élèves sont exclusivement dans les deux premiers ensembles; en alternance leurs échanges oscillent entre gestion du groupe (éclaircir les rôles, rappeler le temps restant, négocier des modalités de la sélection, le vote pour la «bonne réponse») et réponses aux questions posées par l'enseignante. Les réponses réalisées auparavant par les élèves sont lues à voix haute les unes après les autres. Les interventions sont juxtaposées et ne font l'objet d'aucune discussion. Cette présentation est suivie d'un vote qui détermine laquelle des réponses doit être transcrite sur l'affiche et sera présentée à l'ensemble de la classe. Considérons la répartition des ensembles thématiques sur la durée de la quatrième séance.

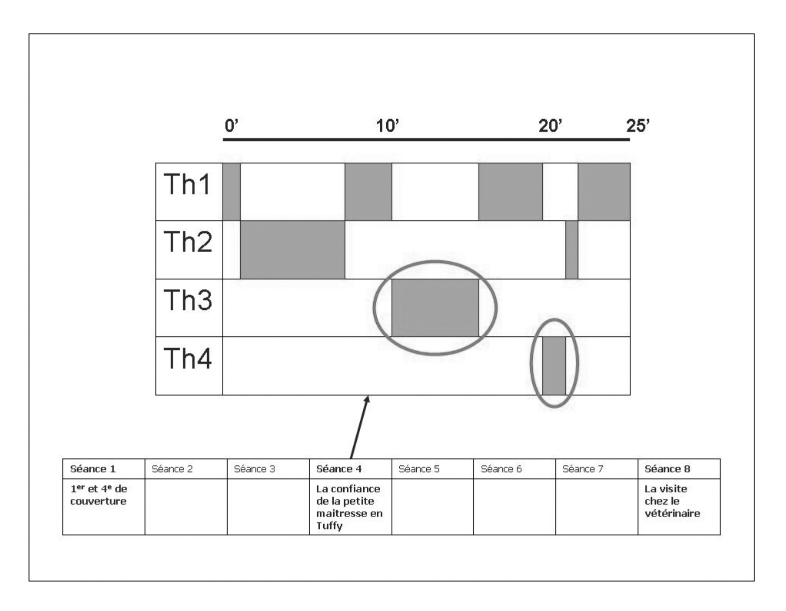



**Figure 2:** Répartition des thèmes dans les groupes de pairs de la 4e séance

L'ensemble présente une logique moins éclatée; il se répartit sur les quatre thèmes. Deux blocs thématiques d'une durée plus longue se dégagent en Th2 et Th3. En Th2, les élèves échangent autour de la tâche annoncée (répondre aux questions de la maitresse); en Th3, les élèves échangent autour du texte, relisent certains passages, feuillètent et commentent la réponse de tel ou tel à la lumière de la relecture. Dans les premières minutes de l'échange, comme dans la figure 1 précédente, les réponses sont juxtaposées sans débat et font l'objet d'un vote. Mais dès la 10e minute (le bloc thématique 3 cerclé de noir sur la figure), l'ensemble des élèves reprend le texte, parcourt le passage pointé par l'enseignante. Ce retour au texte est suivi par une contestation du vote comme modalité de sélection de la réponse. S'ensuit la lecture par l'un des élèves des indices qui lui ont permis de formuler sa réponse (le bloc thématique 4 cerclé de noir sur la figure). C'est l'amorce d'une stratégie propre à l'interprète qui vérifie son hypothèse dans les isotopies du texte.

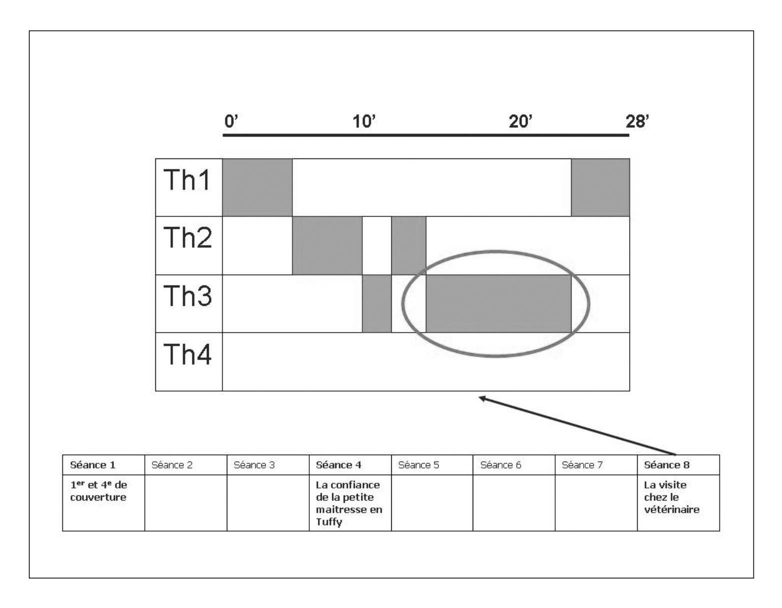



**Figure 3:** Répartition des thèmes dans les groupes de pairs de la 8e séance

La figure 3 atteste d'un déplacement du travail des élèves. Les deux ensembles en Th1 sont distribués au début et à la fin de la séance et portent exclusivement sur la répartition des rôles et le rappel du temps. Les élèves ont abandonné le vote. La formulation des réponses (ensemble Th 2) est suivie par des retours au texte. En Th3, la longueur du deuxième bloc thématique (cerclé de noir sur la figure) atteste que l'activité n'est pas seulement une réaction isolée, brève et ponctuelle, mais se construit sur la durée avec une certaine systématicité.

Faut-il pour autant parler d'apprentissage de stratégie de lecture? L'analyse ci-dessus ne tient pas compte des interventions de l'enseignante sémiotisant la médiation du retour au texte. Pour dépasser les limites de cette analyse, il faudrait croiser ces constats avec les feedbacks de l'enseignante sur l'activité. Y a-t-il eu explicitation systématique de ce qui s'est passé dans le cercle sur la manière dont les échanges entre pairs se sont déroulés? Mais l'enregistrement ne couvre pas les échanges avec la maitresse; les données ne permettent pas de conclure à un outillage.

## 2. De la figure à l'interprétation / production de texte

L'analyse ci-dessus attestait d'un déplacement d'une stratégie coopérative strictement organisationnelle vers une stratégie proprement textuelle. Reste à mieux comprendre quelle forme prend cette stratégie, quand elle s'inscrit dans

une séquence explicitement dédiée à la lecture d'un texte littéraire. Considérons la reconstitution de la séquence LR (figure 4 ci-dessous).

| Niveau | Durée | Matériel | Description |
|---|---|---|---|
| **1** | | | **Classement des images de sirènes** |
| 1.1. | 135' | Images de sirènes | >L'enseignante (E) distribue des images de sirènes de différentes époques allant de l'Antiquité à nos jours aux élèves (és) placés en 7 sous-groupes, demande de les classer en identifiant les points communs, les différences des personnages représentés.<br>>Les és travaillent en sous-groupes, décrivent les images les unes après les autres, comparent, notent leurs remarques.<br>>Les és lisent ce qu'ils ont noté. E réunit les descriptions de la sirène faites par les groupes. |
| **2** | | | **Lecture de 3 extraits** |
| 2.1. | | 3 extraits du conte | >E distribue 3 extraits du conte d'Andersen et donne les consignes de lecture (souligner les mots qu'ils ne connaissent pas). |
| | *?* | | *Travail de lecture des trois extraits fait à la maison* |
| 2.2. | 90' | | >E explicite le vocabulaire sur la demande des és pour les trois extraits. Elle note les mots au tableau. |
| **3** | | | **Production d'une suite aux extraits et lecture** |
| 3.1. | 135' | Feuilles de consignes et PI des élèves | >Les és relisent l'extrait distribué dans le groupe et rédigent une suite. E demande aux élèves de faire attention aux liens entre les différents extraits.<br>>E lit les extraits du conte original, puis les suites écrites par les és. |
| **4** | | | **Lecture du texte intégral** |
| 4.1. | 135' | PI et texte intégral | >E lit le texte intégral original et fait reformuler la fabula par un résumé oral, insiste sur les nœuds narratifs, en omettant de lire la fin du récit. |
| **5** | | | **Production de la fin du conte (en demi-groupes) et lecture** |
| 5.1. | 2 x 135' et 45' | PF des élèves, feuilles d'objectifs | >E distribue la feuille de consignes, la feuille de brouillon et un aide-mémoire. En demi-groupes, les és rédigent la fin du récit.<br>>E lit la fin originale.<br>>E lit les extraits et met en discussion les différentes versions (points communs et différences). |

**Figure 4:** Résumé synoptique de la séquence LR menée sur «La petite sirène» d'Andersen

De quelle logique didactique témoigne-t-elle? L'ensemble est construit sur une entrée progressive dans le texte d'Andersen, du travail sur des représentations iconiques de la sirène extérieur au texte, à la lecture d'extraits choisis et à la réécriture de certains passages. Il s'agit de préparer la compréhension du tout par l'observation des traits pertinents de la figure et de ses variations historiques. La mise en lien de tous ces traits (de la femme-oiseau peinte sur le vase grec à la femme-poisson peinte sur bois, jusqu'à l'image de synthèse produite par ordinateur) introduit une première distance entre les représentations des jeunes lecteurs et les formes culturelles, produits historiques. Comme pour la précédente séquence des CL, passé le premier moment de reconnaissance d'un être du monde (la sirène), les élèves entrent progressivement dans le travail interprétatif qui consiste à reconstituer la pertinence d'une figure.

Observons d'un peu plus près les stratégies induites par la séquence. Comment se négocie dans le détail de la tâche la poursuite d'un objectif langagier (expliciter le vocabulaire) et d'un objectif culturel (reconstituer la thématique spécifique à un texte)? Il faut descendre d'un cran dans l'analyse de la séquence et s'arrêter à la tâche d'explicitation du vocabulaire menée par l'enseignante (2.2. dans le tableau ci-dessus). Pour saisir l'enjeu de la tâche, il faut recourir à une analyse a priori du conte d'Andersen. Les trois extraits du conte proposés dans la deuxième activité sont choisis en fonction de la place qu'ils occupent dans la structure de la fabula[5]. Le premier pose le décor, le peuple des sirènes et l'un de ces personnages principaux: la petite sirène. Les deux autres sont prélevés sur deux nœuds narratifs importants: l'un concerne le réveil de la petite sirène après sa transformation, le deuxième concerne le moment de rencontre de la petite sirène avec ses sœurs qui la rappellent et la poussent à commettre le meurtre du prince. Plusieurs isotopies entrent en concurrence. Une rapide enquête lexicale dans le premier extrait fait apparaitre une première série, celle de la transparence et de la richesse pour désigner le monde des sirènes. Dans la suite du récit, cette série entre en opposition avec celle de l'éclat de la lumière, de la variété des couleurs et de l'aveuglement pour désigner le monde des hommes. Les deux mondes, celui des sirènes et celui des hommes, sont présentés comme séparés. La reconstitution de ces mondes concurrents requiert un travail sur le lexique et son co-texte et présuppose que c'est la série qui fait sens, et non les mots pris isolément. Au moment de constituer son topic, le lecteur interprète doit accepter de laisser flotter son interprétation du mot. Or, l'explicitation systématique des termes incompris (comme la tâche 2 le suggère) surdétermine le topic et le rend opaque. L'interprétation apparait comme difficile, fastidieuse et décourage le lecteur en apprentissage qui attend des fixités sécurisantes. S'esquisse ici une stratégie de lecture en lien direct avec l'élaboration des référents culturels. La valeur sémantique des mots du lexique dépend de la manière dont elle a été thématisée dans le texte. C'est le cas de «bleuet», d'«ambre» que l'on trouve dans le premier extrait et qui font l'objet d'une explicitation dans la tâche à la demande des enfants. La difficulté pour l'enseignante dans son travail d'explicitation est d'amener l'élève à accepter de laisser flotter sa compréhension des mots du lexique pour lui permettre de construire son interprétation du récit. La compréhension en lecture passe donc par la compréhension / interprétation globale du récit. Synthétiser les informations, comprendre les liens entre les

[5] Le mot «fabula» renvoie chez Eco (1992) à la macrostructure du récit. Elle se constitue d'un début et d'une fin, tout entière comprise entre ces deux bornes. Cette macrostructure dépend directement des normes d'organisation du genre.

personnages, prendre en compte l'intertextualité du récit est nécessaire pour saisir un texte et non pas la compréhension / interprétation de chaque mot pris isolément. Plusieurs objets d'enseignement entrent en tension: d'un côté, il s'agit d'assurer la compréhension locale d'épisodes par l'explicitation du vocabulaire; de l'autre, il s'agit de conduire une interprétation globale de la fabula et des mondes sémantiques.

## V. Trajets conclusifs

Nous avons observé comment des activités interprétatives se structurent dans deux séquences d'enseignement. Nous avons montré comment les stratégies de lecture prennent corps dans le cours de l'activité. Dans la première séquence, le cercle de lecture permet que les élèves abandonnent progressivement leurs convictions subjectives au profit d'une argumentation construite sur un retour au texte. Dans la deuxième séquence, l'enseignante prépare les élèves à entrer pas à pas dans le texte par un travail sur l'image de la sirène.

Parmi toutes les stratégies répertoriées par Aeby & Dolz dans le présent numéro, nous avons pu en attester trois. Au niveau englobant des genres de texte, une première stratégie consiste à réagir à la structure particulière de récits: la première séquence est structurée sur la découverte progressive de l'énigme; la deuxième séquence est construite sur la figure de la sirène et la spécificité du monde merveilleux qu'elle peuple. Le récit d'énigme et le conte merveilleux dans nos deux exemples assurent le cadre normé par lequel les formes symboliques prennent sens. À un deuxième niveau, la figure (la sirène) est comprise comme une forme, iconique d'abord, puis textuelle. Elle engage l'interprète dans un travail sur les ressources sémiotiques (iconiques puis langagières) et sur l'intertexte (la sirène d'Andersen n'est pas celle du récit d'Homère). L'explicitation des effets liés à l'usage de ces ressources permet au lecteur en apprentissage de mettre à distance ses représentations au profit des traits définitoires de l'objet culturel. À un troisième niveau, le travail de reconstitution des figures et des mondes sémantiques implique un traitement qui dépasse le mot et la phrase pris isolément et s'étend sur l'ensemble de la textualité.

La question de l'enseignement de l'interprétation des textes a permis de préciser notre projet didactique: l'enseignement de la lecture après les premiers apprentissages relève de l'interprétation des textes, c'est-à-dire de ces stratégies qui consistent à rendre explicite le trajet interprétatif par lequel le lecteur en

apprentissage fait le départ entre ce qui lui est propre, ce qui est commun à la communauté des élèves d'une classe donnée et ce qui est spécifique à un texte singulier et à une culture donnée.

**Christophe RONVEAUX** est chargé d'enseignement à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'université de Genève.

**Agnès VEUTHEY** détient un master en Sciences de l'Education (analyse et intervention dans les systèmes éducatifs) de l'université de Genève. Elle a présenté en 2006 avec Sophie Chamay un mémoire sur l'enseignement du texte narratif. Les propositions esquissées dans ce travail sont à la source de la séquence présentée dans l'article.

## VI. Références

Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2006). *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande*. Orientations. S.l.

DOLZ, J., RONVEAUX, C. & SCHNEUWLY, B. (2006). «Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés». In: M.J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (dir.). *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-190). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

ECO, U. (1990/1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris: Grasset.

GOIGOUX, R. & CÈBE, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris: Retz.

GROSSMANN, F. (2005). «Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes». In: J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (dir.). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (Education et Didactiques, pp. 117-137). Lille: Presses universitaires du Septentrion.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales* (T.1, Linguistique). Paris: Armand Colin.

MONTANIER, C. (2006). *L'écrit dans les cercles de lecture: un outil au service de la compréhension*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

RASTIER, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: P.U.F.

VEUTHEY, A. & CHAMAY, S. (2006). *Les êtres aquatiques: sirènes et ondines. Analyse et séquence didactique*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

**Langage & pratiques, 2007, 40, 44-52**

# Stratégies d'enseignement de la lecture lors de l'écriture de divers genres de textes

Sandrine Aeby Daghé & Joaquim Dolz

**Résumé**

*Cet article défend l'idée qu'il est possible d'amener les élèves à améliorer leurs capacités à comprendre des textes à partir d'activités consacrées à la production écrite. Les interactions entre lecture et écriture sont le fil conducteur adopté pour analyser différentes stratégies d'enseignement continué de la lecture à l'occasion du travail sur la production écrite. Elles seront examinées en rapport avec différentes séquences didactiques sur des genres de textes divers, notamment le récit d'aventure.*

## I. Les stratégies d'apprentissage et d'enseignement de la lecture

La compréhension lors de la lecture a un caractère d'interprétation dynamique et peut se concevoir comme une décision provisoire susceptible d'être modifiée ou révisée en fonction des diverses mises en relation globales et locales qui s'opèrent à partir des indices du texte lu. Elle mobilise des connaissances encyclopédiques préalables, des connaissances sur les textes, sur le code et la langue. Parmi ces connaissances, celles qui concernent les oppositions phonologiques et le plurisystème orthographique sont bien entendu indispensables. L'ensemble s'enchaine et se complète continuellement. Lorsque le lecteur rencontre un obstacle, il peut le dépasser de différentes manières: en cherchant des rapports significatifs entre les différentes focalisations sur le texte, en réévaluant la situation de lecture et l'appel en mémoire de ses connaissances et expériences. Aborder la lecture du point de vue des stratégies revient à considérer que les conduites du lecteur ne sont pas toutes prédéterminées et qu'elles incluent l'incertitude. On ne peut donc pas aborder les interventions dans l'enseignement de la lecture comme la simple exécution d'un programme. Etudier et penser les stratégies

possibles suppose une approche ouverte, adaptée aux textes et aux contextes et qui intervient selon une logique séquentielle et modulaire permettant d'atteindre les mêmes objectifs en empruntant des itinéraires différents selon les capacités des élèves qui s'actualisent. La prise en considération des stratégies des élèves suppose la conception de plans alternatifs en cas d'événements imprévus entrainant une modification d'un ou de plusieurs paramètres de la situation d'enseignement / apprentissage. Elle est le gage d'une ouverture à la différenciation par l'adaptation aux stratégies mises en place par les élèves. Aborder le niveau stratégique dans l'enseignement de la lecture suppose donc un dialogue itératif entre l'enseignant (l'adulte ou le logopédiste) et les apprenants.

Par extension avec les travaux sur les stratégies de lecture, Solé (1992) recourt au terme de stratégies d'apprentissage pour évoquer les choix et les approches variées que l'apprenti lecteur adopte en vue de construire le sens du texte. Nous utilisons le terme de stratégies d'enseignement pour désigner les actions particulières de l'enseignant, les formes d'intervention, les modes d'organisation du milieu et des tâches scolaires pour optimiser l'apprentissage de la lecture (Dolz, 1996).

En ce qui concerne l'apprentissage, Solé donne une priorité à la compréhension des finalités de l'activité de lecture qui entraine la motivation. C'est donc la signification attribuée à la tâche à réaliser qui permet d'entrer dans le processus de construction de signification du texte à lire. Par ailleurs, les stratégies d'apprentissage concernent, d'une part, l'acquisition, le stockage et l'utilisation des informations du texte lu et, d'autre part, l'autocontrôle, la supervision et l'évaluation des actions suivies pour dégager la signification du texte. En effet, les stratégies d'apprentissage ne prescrivent pas le cours de l'action à suivre et supposent, de ce point de vue, une prise de risque et un éloignement possible par rapport au but du texte. En ce sens, elles sont mises en rapport avec la métacognition, l'autorégulation des processus et les activités métalangagières qui permettent de nommer ce qu'on fait quand on est en train de lire. Palincsar & Brown (1984) proposent trois grandes stratégies: avant la lecture, se donner des objectifs concrets, anticiper et faire des hypothèses; en cours de lecture, établir des inférences, se questionner, réviser périodiquement le texte; au terme de la lecture, résumer, synthétiser et élargir les connaissances obtenues par la lecture du texte. Solé relativise la place de ces stratégies avant, en cours et après la lecture et en ajoute d'autres comme la place de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture. La liste ci-dessous décompose les principales stratégies qui méritent d'être prises en considération:

- se donner des objectifs concrets de lecture;
- se questionner sur le texte;
- activer des connaissances préalables pertinentes;
- vérifier les hypothèses de lecture en fonction des connaissances sur le code;
- repérer les propos explicites;
- distinguer les propos implicites des propos explicites;
- établir la progression thématique;
- établir des inférences;
- réviser et vérifier la cohérence au cours de la lecture;
- établir des rapports entre le texte et le paratexte;
- prendre des mesures pour éviter les erreurs;
- utiliser des macro-règles (Kintsch & Van Dijk, 1984): sélection des idées-clé, généralisation et condensation des informations; intégration de l'information dans un tout;
- écrire: prise de notes, résumé, (etc.).

Le fait que l'écriture convoque toujours la lecture rend cette stratégie particulièrement intéressante. En effet, le passage par l'écriture peut contribuer à fixer des dimensions du texte qui peuvent passer inaperçues lors de la lecture. Nous avons montré que l'enseignement de l'écriture de textes argumentatifs permet de développer une meilleure compréhension des textes du même type (Dolz, 1994). Les interactions lecture / écriture se présentent alors comme une ouverture – directe et indirecte – pour introduire des «ruses» dans le but d'améliorer la compréhension. De manière synthétique, le passage par l'écriture constitue une stratégie d'apprentissage de la lecture à plusieurs niveaux:
- *la reconstruction de la situation de communication et du but poursuivi par l'auteur du texte:* produire un texte est un acte constructif complexe présupposant une série d'opérations et d'anticipations chez celui qui lit le texte pour comprendre les informations du texte et l'intention communicative de l'auteur;
- *le traitement actif des obstacles, la découverte des mécanismes qui posent problème et des composantes textuelles à traiter* dans une tâche de compréhension;
- *la prise de conscience des dimensions linguistico-discursives* constituant un obstacle ou négligées par les apprentis-lecteurs: un exercice écrit sur l'emploi d'une unité linguistique permet de découvrir certaines de ces particularités sémantiques;
- *la focalisation de l'attention sur le texte* par le ralentissement du rythme de lecture lors de la copie du texte pour mieux saisir sa signification;
- *l'utilisation active des macro-règles* sous les formes externes et écrites de la prise de notes et du résumé qui, progressivement, peuvent être intériorisées par l'apprenti-lecteur;

- *le traitement fin des indices du texte source, la vérification des hypothèses successives par abduction* – écarter les possibilités les moins probables – de manière à veiller au maintien de la cohérence et de la cohésion du texte cible lors d'activités consistant à compléter un texte lacunaire, à poursuivre à partir d'une amorce à ou transformer un texte.

Peut-on enseigner les stratégies de lecture? Faut-il intervenir pour développer des stratégies d'apprentissage de la lecture? Dans une perspective d'enseignement continué de la lecture, nous défendons le travail qui peut être réalisé dans le cadre des séquences didactiques sur la production de textes contenues dans l'ouvrage «S'exprimer en français» (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Nous désignons sous les termes de stratégies d'enseignement de la lecture ce qui est fait lorsqu'on élabore ou on observe des activités scolaires permettant le développement de stratégies d'apprentissage ou autorisant des itinéraires différenciés pour améliorer la compréhension du texte. Dans nos analyses, nous accordons une attention particulière à l'entrée dominante par une ou plusieurs stratégies en fonction des genres textuels abordés. Notre hypothèse est que l'analyse préalable des textes à écrire ou à lire dans leurs dimensions génériques mais aussi scripturales, morphosyntaxiques et sémantiques particulières donne la clé des stratégies d'intervention à mettre en œuvre.

## II. Les dimensions dominantes d'un travail sur la compréhension dans les séquences didactiques

Toutes les séquences didactiques sur la production publiées dans l'ouvrage «S'exprimer en français» comportent un nombre important d'activités de lecture axées sur les informations du texte; de repérage des composantes pragmatiques et textuelles; d'étude, d'analyse et de comparaison de textes ou encore d'activités qui mettent en interaction lecture et écriture: compléter des textes, remplir des textes lacunaires, écrire un texte à partir d'une amorce ou d'un canevas, transformer un texte en fonction d'un changement de point de vue, réviser un texte, (etc.). Au-delà d'un constat d'évidence – les activités d'écriture convoquent toujours d'une manière ou d'une autre la lecture –, il nous semble important de pointer que chaque séquence didactique se focalise sur certaines stratégies particulières.

Le tableau ci-dessous présente, en fonction d'un classement par rubriques (narrer, relater, argumenter, transmettre des savoirs, réguler des comportements), les principaux genres textuels présents dans les séquences didactiques. Pour chaque genre textuel, nous avons identifié ce qui peut être considéré comme la ou les stratégies de compréhension dominantes axées sur une ou plusieurs dimensions du texte.

| **Regroupement de genres** | **Place de la lecture** |
|---|---|
| **NARRER** | |
| *Album à compléter (fin de l'histoire)* | Lire pour anticiper, établir des inférences à partir des images et du texte lu, faire des hypothèses et maintenir la cohérence avec le début du texte |
| *Récit d'aventure* | Lire un canevas comme une aide pour expanser un récit d'aventure |
| *Conte merveilleux* | Lire des contes pour découvrir un modèle à suivre: personnages prototypiques, caractéristiques du genre, ordre chronologique, phases de la mise en intrigue et leur marquage |
| *Parodie de conte* | Lire pour jouer avec le modèle conventionnel et le transformer |
| *Récit de science-fiction* | Lire une production initiale d'élève pour expanser le scénario |
| **RELATER** | |
| *Récit de vie* | Apprendre à lire à partir de textes dont l'élève est l'auteur Ecrire un récit de vie / Dicter à l'adulte un récit de vie et l'utiliser comme support pour l'apprentissage de la lecture |
| *Témoignage d'une expérience vécue* | Lire pour réviser et vérifier la précision et l'exhaustivité des informations dans un témoignage destiné à une autorité |
| *Fait divers* | Lire la presse pour se représenter la situation d'écriture |
| *Notice biographique* | Lire pour expanser les informations d'un script |
| *Reportage radiophonique* | Lire pour se documenter, prendre des notes et les utiliser |
| **ARGUMENTER** | |
| *Lettre de demande* | Lire et écrire en étapes: lire la demande pour la justifier |
| *Réponse au courrier des lecteurs* | Lire une lettre au courrier des lecteurs pour identifier le problème posé et y répondre de manière adaptée |
| *Pétition* | Lire pour distinguer des genres proches: lettre de demande, lettre de lecteur, initiative populaire, pétition |
| *Notice critique de lecture* | Lire pour prendre de la distance: exercer un point de vue critique et commenter le texte lu |
| *Point de vue* | Lire pour transformer le texte en fonction du point de vue adopté |
| *Débat public* | Lire pour acquérir des connaissances, synthétiser des arguments (prise de notes) et les réutiliser |
| **TRANSMETTRE DES SAVOIRS** | |
| *Article encyclopédique* | Consulter des encyclopédies: découvrir le lieu social où insérer l'article, transformer un documentaire en article encyclopédique, identifier les mots difficiles à reformuler |
| *Interview radiophonique* | Se documenter pour préparer l'interview et utiliser les notes lors de sa réalisation |
| *Note de synthèse pour apprendre* | Lire pour réécrire les points importants dans un but de mémorisation et d'apprentissage |
| *Exposé oral* | Lire pour prendre des notes, expanser les notes en fonction du destinataire |

| | |
|---|---|
| *Présentation documentaire* | Lire pour transmettre des savoirs: construire un lexique spécialisé, mettre en rapport le texte et les illustrations |
| *Rapport de sciences* | Discuter des hypothèses pour les reformuler, repérer l'organisation d'un texte et marquer les parties, transposer un texte d'un système énonciatif à un autre: personnaliser et dépersonnaliser, repérer les champs lexicaux |
| **REGULER LES COMPORTEMENTS** | |
| *Présentation d'un jouet et de son fonctionnement* | Lire un texte à l'aide d'images pour réaliser une action |
| *Recette de cuisine* | Relire son texte pour vérifier la faisabilité par un tiers |
| *Description d'un itinéraire* | Lire à haute voix l'itinéraire au destinataire pour vérifier l'intercompréhension |
| *Règle de jeu* | Lire la règle de jeu rédigée par des camarades pour reconstruire les principes du jeu et proposer des améliorations |

**Tableau 1:** les stratégies de compréhension dans les séquences didactiques

Quasi toutes les stratégies d'apprentissage de la lecture évoquées précédemment sont développées directement ou indirectement par les séquences de production textuelle. Ceci ne signifie pas qu'elles soient toujours explicites dans les notices pour l'enseignant, cela ne signifie pas non plus qu'elles ne méritent pas d'être travaillées en tant que telles dans le cadre de l'enseignement continué de la lecture. Tout simplement, nous voyons émerger des stratégies dominantes par rapport au projet d'écriture général de la séquence didactique en relation avec les trois niveaux suivants:

- *la construction ou la reconstruction des situations de communication* (mobilisation des connaissances pour comprendre un texte, identification des intentions de l'auteur, établissement des relations entre le contexte et le cotexte à partir d'un texte singulier);
- *l'organisation générale du texte* (cohérence des informations, mise en relation des informations, ordre chronologique et/ou logique, forme sociale conventionnelle, progression des informations principales, place d'informations particulières);
- *la mise en texte* (travail sur les unités linguistiques comme indices pour donner du sens au texte, repérage d'opérations permettant l'émergence d'une signification au niveau local du texte, par exemple d'un mot dans son environnement ou cotexte).

L'horizon d'attente du genre oriente les stratégies dominantes. Ainsi, dans un album à compléter, le projet est fortement marqué par la matérialité de l'ouvrage (rapport images – texte) et la nature de l'activité d'écriture proposée qui est celle de compléter un texte lacunaire en utilisant ce qui précède comme modèle tout en s'efforçant de maintenir la cohérence et la cohésion du texte. Si nous prenons le fait divers dans la rubrique «relater», le travail sur la situation de

communication est davantage développé (une publication dans la presse et le rapport entre le moment de l'événement, le moment de production par le/la journaliste, le moment de publication et le moment de la lecture). Dans l'ensemble des textes argumentatifs, les dimensions dialogiques sont mises en évidence (l'identification de la problématique d'une lettre de lecteur permet de se positionner par rapport aux arguments avancés de manière à pouvoir y répondre de manière appropriée). En ce qui concerne la rubrique «transmettre des savoirs», c'est une lecture pour apprendre qui est au cœur du projet, attentive aux spécificités lexicales et visant un tri d'informations dans le but d'une mémorisation ou d'une transmission à d'autres. Enfin, «réguler les comportements» implique, dans le cas de la présentation d'un jouet, l'appui sur les interactions entre texte et image dans une lecture orientée vers l'action.

## III. Un exemple: le récit d'aventure (RA)

Pour illustrer les liens entre les activités consacrées à la production écrite et les interventions stratégiques pour développer la lecture, le tableau ci-dessous présente les formes d'interaction lecture/écriture à l'occasion des différentes étapes d'une séquence didactique sur le récit d'aventure. La séquence, destinée au deuxième cycle de l'école primaire, concerne un genre qui figure parmi les plus importants de la littérature de jeunesse et pose trois types de problèmes d'écriture touchant: au caractère rocambolesque et non dénoué des aventures narrées, à l'absence d'une description adéquate des lieux de l'aventure qui créent le suspense et à une présentation souvent peu consistante des personnages. Si la lecture des RA est fréquente, peu de travaux traitent des obstacles particuliers de ce genre. Le RA exige en effet de mobiliser des connaissances encyclopédiques à propos des lieux de l'aventure et de la personnalité des aventuriers, de mettre en relation les lieux et les événements de l'aventure, de se questionner sur la progression des événements, d'établir des inférences pour combler les vides dans leur succession.

| Etapes | Activités de production | Interventions stratégiques concernant la lecture |
| --- | --- | --- |
| 1. Projet d'écriture et production initiale | Produire individuellement ou en duo un RA sous forme de dictée à l'adulte. | Réguler la lecture silencieuse et à haute voix des RA<br>Questionner sur les textes lus.<br>Faire lire et compléter des amorces de RA |
| Module 1: j'organise mon texte | Reconnaitre les différentes parties et produire un RA | Proposer un choix parmi différents résumés adaptés aux RA lus.<br>Faire reconstituer un puzzle à partir d'un RA.<br>Mettre en relation des parties d'un RA et proposer des titres.<br>Lancer les élèves dans des productions partielles. |
| Module 2: je fais parler mes personnages | Produire des dialogues | Faire repérer des discours directs.<br>Réguler la recherche de cohérence entre partie narrative et dialoguée. |
| Module 3: je décris mes personnages | Ecrire des portraits de personnages du RA | Etayer le repérage des portraits.<br>Faire identifier des traits des personnages et des composantes de la description. |
| Module 4: je décris un lieu | Décrire un lieu de l'aventure selon les caractéristiques du RA | Faire repérer des descriptions en action.<br>Fabriquer des exercices permettant de mettre en relation les lieux avec leurs emplacements et leurs propriétés. |
| Production finale | Améliorer sa production initiale | Elaborer collectivement un aide-mémoire pour relire et réviser des textes. |

**Tableau 2:** activités de production et stratégies d'enseignement de la lecture

On constate que les stratégies d'intervention privilégiées au niveau de la lecture concernent les points à développer au niveau de la production: la cohérence et la progression thématiques dans l'organisation des évènements, la description des personnages et des lieux, l'expansion de la partie dialoguée du texte. Le travail sur ces dimensions suppose une prise de conscience du fonctionnement du RA et une possibilité de vérification des obstacles rencontrés par les élèves lors de la compréhension des récits d'aventure proposés.

## II. Conclusion: la diversité des stratégies comme base pour une approche différenciée

La production écrite s'avère être un lieu favorable à la mise en œuvre d'un enseignement continué de la lecture permettant de développer une diversité de stratégies. Nous évoquons donc en guise de synthèse les trois points qui nous semblent les plus importants:

- les genres de textes à lire et les projets de production écrite proposés constituent des cadres à l'intérieur desquels certaines formes d'intervention et d'interaction

lecture/écriture sont privilégiées: compléter un album, répondre au courrier des lecteurs, (etc.);
- les séquences didactiques proposent, à l'occasion de la production écrite, une diversité d'activités qui convoquent la lecture. Elles pointent des dimensions particulières du genre travaillé apportant des nouveautés pour améliorer la compréhension et des dimensions transversales permettant, lors de chaque nouvelle activité, de consolider les capacités de lecture des élèves;
- l'offre d'une diversité de stratégies d'intervention à propos d'un même texte suppose, de fait, une ouverture aux cheminements différenciés empruntés par les apprentis-lecteurs dans l'accès à la signification du texte.

L'analyse de la mise en pratique des séquences didactiques par les enseignants confirme cette diversité; plus encore, elle rend visibles les nombreux et constants ajustements aux besoins des apprenants que nous ne pouvons aborder dans cette contribution.

**Sandrine AEBY DAGHE** est chargée d'enseignement en didactique du français à la section des Sciences de l'Education de l'université de Genève. Elle est en cours de réaliser une thèse doctorale sur l'analyse des pratiques d'enseignement de la lecture au secondaire.

**Joaquim DOLZ** est professeur en didactique des langues et formation des enseignants, section des Sciences de l'Education université de Genève. Ses recherches actuelles portent sur les objets enseignés en classe de français et sur la formation des enseignants dans le domaine de la lecture.

## V. Références

DOLZ, J. (1994). Produire des textes pour mieux comprendre. In: Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture: Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, nov. 2003)* (pp.219-238). Berne: Peter Lang.

DOLZ, J. (1996). Ecrire pour lire. *Gymnasium Helveticum, 1,* 7-12.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* (vol. I-III). Bruxelles: De Boeck & Larcier.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A., (1984). Vers un modèle de la compréhension et de la production des textes. In G. Denhière (Ed.), *Il était une fois… compréhension et souvenir de récits* (pp.85-142). Lille: Presses universitaires de Lille. (Original publié 1978).

PALINCSAR, A. S. & BROWN, A. L., (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1,* 117-175.

SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura.* Graó: Barcelona.

**Langage & pratiques, 2007, 40, 53-63**

# Stratégies de régulation de la lecture et de l'écriture de consignes

Thérèse Thévenaz-Christen & Francia Leutenegger

**Résumé**

*La présente contribution porte sur l'enseignement de la lecture/écriture en 1P. Elle examine quelles composantes de l'écrit sont pointées et sémiotisées dans une activité de lecture/écriture de consignes. L'analyse de l'activité conduite en classe vise à examiner la part dévolue à la construction de sens et celle concernant la construction du code. L'observation des outils de régulations internes montre que la mise en scène de la situation didactique et le pointage des phonogrammes sont les deux composantes dominantes de l'activité.*

La présente contribution examine l'objet d'enseignement tel qu'il se construit et se négocie dans les échanges entre enseignant et élèves en classe. Quel est l'objet de l'attention conjointe entre enseignant et élèves? Quelles composantes sont pointées et sémiotisées avec les élèves? L'objet concerne ici l'enseignement de la lecture, en début de première primaire, plus précisément les composantes relatives à la lecture/écriture de consignes (simples). À partir de l'écriture d'une consigne composée de deux phrases, la construction du sens et la construction du code (Chauveau & Rogovas Chauveau, 1990) sont examinées.

La lecture/écriture de consignes représente un objet d'apprentissage particulier dont la caractéristique est d'être transversale à toutes les disciplines enseignées (Zakhartchouk, 2004)[1], mais sa forme textuelle est propre à chacune d'entre elles. Notre contribution porte précisément sur la lecture/écriture de consignes.

---

[1] Zakhartchouk préconise un enseignement stratégique régulier de la lecture de consignes. Selon lui, la question est trop souvent traitée sous forme «d'exercices techniques, parfois dans le cadre d'un ensemble sur les textes prescriptifs-injonctifs» (p. 72), de manière locale et isolée.

Dans l'activité analysée ici[2], les élèves doivent écrire une consigne simple pour un camarade qui devra l'exécuter. L'observation de cette tâche est circonscrite à deux périodes administratives, ce qui délimite un empan qui permet d'identifier certaines composantes de l'apprentissage de la lecture, en particulier comment la construction de sens et la compréhension du code sont travaillées. Nous examinons en particulier:
- quelles composantes du sens et du code font l'objet d'une négociation et d'une régulation avec les élèves?
- Quelles activités métalangagières et métalinguistiques sont observables?
La réponse à ces questions suppose une brève définition de l'objet d'enseignement, ainsi qu'un découpage en phases de la séance filmée. Les interventions de l'enseignant pour transformer les représentations et les capacités des élèves concernant la lecture/écriture de consignes sont ensuite analysées.

## I. L'objet: écrire et comprendre une consigne simple

Les textes procéduraux ou les textes à consignes réunissent divers genres de textes (mode d'emploi, règlement, recette de cuisine, jeu de société, etc.) présentant des propriétés particulières. Ces textes invitent à agir et indiquent comment agir. Le destinataire du texte doit pouvoir comprendre très précisément ce qu'il doit faire, ceci suppose que l'énonciateur scripteur doit lui aussi comprendre ce but pour l'anticiper et en tenir compte pour l'écriture. La représentation de cette situation particulière de communication – permettre d'agir conformément aux directives – constitue un réel enjeu de compréhension tant pour le scripteur que le lecteur-destinataire du texte. Pour rendre le plus explicite possible ce qu'il faut précisément faire, ces textes se composent le plus souvent de différentes parties: le titre et les sous-titres, souvent une partie informative et descriptive – selon les genres textuels sous forme de liste, de schéma ou d'illustration – et une partie de description d'actions indiquant l'ordre et la nature des actions.

La mise en scène de la lecture de consignes choisie par l'enseignante se rapproche d'un genre scolaire, l'exercice. Il est présenté sur une feuille A5 avec le dessin schématique d'un animal, sur le centre de la page; au-dessus un emplacement est prévu pour que l'élève (d)écrive ce que le lecteur devra faire: colorier l'animal d'une couleur précise et entourer une partie de l'animal, par exemple la queue (voir Annexe 1).

[2] Elle fait partie d'une collection d'activités proposées par le Service de l'évaluation de l'enseignement primaire genevois.

La structure syntaxique est celle du type de phrase impérative telle que définie par la grammaire inspirée de Chomsky. Elle se compose d'un verbe d'action conjugué à l'impératif (singulier) suivi d'un complément du verbe. Elle représente un cas particulier formaté pour l'apprentissage initial de la lecture et de la grammaire[3].

## II. Les moyens utilisés par l'enseignant pour agir sur les capacités des élèves

Ces moyens se composent d'outils de régulation, multiples et de différentes natures. Dans cet ensemble, nous différencions les outils de régulation externes, internes et locaux (Allal, 1992; Schneuwly & Bain, 1993).

- *Les outils de régulation externes* sont les divers documents ou ouvrages existant pour montrer des composantes de l'objet: textes modèles, feuilles affichées en classe répertoriant les graphèmes et les phonèmes, listes de mots. Ces outils sont préalablement choisis ou toujours à disposition.
- *Les outils de régulation internes* concernent les interventions de l'enseignant on line, sur le processus d'enseignement/apprentissage. Au cours des échanges avec les élèves, la professionnalité de l'enseignant lui permet d'identifier ce que les élèves savent, comprennent de la tâche d'écriture, les difficultés sur lesquelles ils butent et d'intervenir à chaud. Cette capacité diagnostique le conduit à se focaliser sur certaines composantes, à en remettre certaines à plus tard, voir à en abandonner.
- *Les outils de régulation locaux* portent également sur le pilotage de l'activité en classe. Ils désignent les interventions rendues nécessaires par une erreur commise par un élève, par une question d'élève régulée à chaud pour pouvoir reprendre le cours normal de l'enseignement.

Pour saisir ici quel est l'objet enseigné, nous examinons certains outils de régulation internes, en l'occurrence la présentation de la tâche aux élèves du point de vue du but communicatif de la consigne: faire agir et permettre d'agir efficacement. Rappelons que le but visé par le texte représente un enjeu majeur pour la compréhension des phrases à lire et à produire. Elle suppose une compréhension de la tâche d'écriture, à savoir la compréhension-anticipation de la position du destinataire: à qui la consigne est-elle adressée? Que doit et peut faire

---

[3] Les moyens d'enseignement romands de grammaire prévoient l'identification des types de phrases, impératives notamment.

le destinataire sur la base de la consigne écrite? La compréhension de la position de l'énonciateur est incontournable: qui écrit? Que doit-il anticiper pour pouvoir écrire? Comment écrire en fonction de ce qu'il sait du destinataire et de ce que le destinataire devra faire? Cette composante représentationnelle de la tâche concerne le sens. Le travail sur le code (lettres, phonogrammes et morphogrammes) et la manière dont cette composante est formulée ou reformulée par l'enseignante ou les élèves seront eux aussi observés avec attention.

Nous présentons ci-après les catégories d'analyse, les principales phases de la séance (Tableau A), une analyse d'une de ces phases (Tableaux B et C) puis, à titre d'exemple, nous mettons en évidence certains échanges enseignante-élèves à l'aide de deux extraits. Enfin, nous conclurons par une interprétation des composantes en jeu.

## III. Des catégories pour l'analyse des régulations

Une liste de catégories se situant à différents plans de l'intervention permet l'examen des régulations internes et locales. Nous la présentons succinctement. Précisons que ces catégories mettent en évidence des composantes dominantes et ne sont en conséquence pas exclusives. Elles concernent les plans:

- *pragmatique* où sont regroupées les régulations en rapport avec la situation didactique: il s'agit des interactions principalement orientées par la tâche que les élèves ont à réaliser. Énoncer et expliciter la tâche, présenter les documents de référence, les instruments pour écrire, la feuille sur laquelle écrire, etc.;
- *fonctionnel de l'écrit*: les régulations portant sur l'activité de lire et d'écrire conçue comme activité transversale, c'est-à-dire sans prendre en compte la spécificité communicative textuelle. Des indications comme «lire est une activité qui se déroule en l'absence de l'énonciateur» sont propres à toute situation de lecture, distinctes de l'activité de parler, et entrent dans cette catégorie;
- *de la situation de communication* de l'activité langagière, les régulations qui ont trait à l'explicitation du but ou de l'effet visé par le texte (à lire ou à écrire). Rappelons-le, il est ici question de la représentation du destinataire – ses connaissances, sa situation, son âge, son statut – que le scripteur-énonciateur se construit;
- *de l'organisation du texte,* les régulations se focalisant sur le plan du texte, sur la séquence du texte injonctif (Adam, 1992) ou sur l'organisation textuelle du contenu thématique;
- *linguistique*, les régulations visant la mise en mots au niveau syntaxique et lexi-

cal, c'est-à-dire la formulation des phrases et des mots à écrire en rapport avec l'activité langagière. Celles pointant les organisateurs textuels: tiret, chiffre, ponctuation; les indices de cohésion (temps verbaux et reprises anaphoriques);
- *scriptural:* l'ordre des mots en relation avec la norme syntaxique de l'écrit; l'unité mot et la segmentation en mots; les notions de phrase, de ligne; de lettres (graphies), de phonogramme ou morphogramme;
- *métalangagier et métalinguistique:* ce plan se différencie des autres dans la mesure où il concerne tout commentaire ou pointage relatif à la situation de communication de l'activité langagière, du texte et des catégories énumérées ici, à l'exception du plan pragmatique. Sont rassemblés les aspects qui touchent à la sémiotisation des notions, à l'usage de métaphores ou à la terminologie (propre à la classe ou officielle) pour nommer les entités et unités langagières.

## IV. Analyse de la structure de la séance

Le tableau 1 décrit l'activité, dans ses grandes phases, au fil des 77 minutes de la leçon. Après une mise en place collective d'une vingtaine de minutes, les élèves produisent individuellement deux consignes écrites sur la base des indications données préalablement par l'enseignante; dès la minute 40, certains élèves ont terminé cette production et l'enseignante leur demande d'échanger, deux à deux, leurs consignes en vue de leur exécution (par exemple «dessiner le poisson en rouge»). Cette phase se poursuit jusqu'à la minute 72, mais dès la minute 61, certains duos d'élèves ont terminé l'activité et s'occupent à autre chose. Enfin, 5 minutes de mise en commun pour déterminer «ce qui était difficile» clôt la leçon.

| | Minutes 1-21 | Minutes 22-39 | Minutes 40-60 | Minutes 61-72 | 73-77 |
|---|---|---|---|---|---|
| Grandes phases de la leçon | Mise en place de l'activité (collectif) | Production des 2 consignes (individuel) | Echange des productions par duo : exécution des consignes (duo + individuel) | Fin de l'activité pour quelques élèves : les autres poursuivent | Mise en com-mun |

**Tableau 1:** Structure de la séance

Relevons que la mise en commun à la fin de la séance est très brève. Nous renonçons à l'examiner ici. Précisons qu'elle ne pointe pas des composantes différentes de ce que l'analyse de l'ensemble de la séquence fait apparaitre. Pour analyser les différents plans qui interviennent dans l'interaction entre l'enseignante et ses élèves, nous nous penchons sur la phase de mise en place de l'activité et plus particulièrement sur les minutes 7 à 21 (plage en gris + plage hâchurée). Cet

extrait met en évidence les composantes de l'objet observables durant toute la séance, ces composantes sont plus concentrées dans cette phase d'interaction collective.

## V. Analyse des régulations

### 1. Analyse des minutes 7 à 21

Cette phase a été choisie car les échanges sur les composantes de l'objet y sont particulièrement denses et concernent tous les élèves. Puisqu'exposées au collectif, on peut supposer que ces composantes sont essentielles pour l'enseignante et donc révélatrices de ses intentions didactiques. De plus, le projet d'enseignement est clairement analysable dans cette phase en raison des interactions collectives: les plans travaillés ou non émergent à travers ces interactions et grâce aux régulations opérées par l'enseignante. Celles-ci montrent comment l'enseignante s'ajuste ou non aux obstacles rencontrés par les élèves, qui deviennent autant d'occasions de travail sur un plan ou un autre. Le tableau 2 a été établi (ligne 239 à 862 de la transcription (TR), par comptage de toutes les prises de parole et des gestes de l'enseignante (pointage) en rapport avec l'objet d'enseignement.

| **Plan pragmatique** | | | **Total** |
|---|---|---|---|
| | *Référence au dispositif, org. tâche indication sur ce que enseignante et élève font* | 45 | 92 |
| | *Désignation lexicale de ce qui est affiché au tableau noir* | 43 | |
| | *Evaluation des capacités des élèves* | 4 | |
| **Plan sriptural** | *Présentation ou pointage des graphies, phonogrammes; découpage phonologique* | 48 | 51 |
| | *Segmentation en mot* | 3 | |
| **Plan linguistique** | *Sementico syntaxique* | | |
| **Plan métalinguistique et métalangagier** | *Terminologie «mot, ligne, phrase, point»* | 4 | 9 |
| | *Métaphore (valeur auxiliaire de g, remarque sur les graphies de /ã/ et /o/, etc.*<br>*Désignation de la seconde consigne comme phrase* | 5 | |

**Tableau 2:** Liste des régulations de l'enseignante selon les plans (lignes *TR, 239 – 862)*

Les plans pragmatique et scriptural prennent le dessus, pour le second essentiellement du point de vue phonogrammatique. Le plan métalinguistique et métalangagier fait l'objet de quelques rares commentaires désignatifs ou pointant des facettes de l'écrit.

À l'échelle d'une seule séance se confirme ce que d'autres études ont déjà montré (entre autres, Fijalkow & Fijalkow, 1996; Lafontaine & Nyssen, 2005), à savoir que l'enseignement en première primaire est centré sur le code, sur les phonogrammes. La faible sémiotisation (métalinguistique ou métalangagière) des notions montre selon nous que l'essentiel des phonogrammes nécessaires à l'activité sont connus des élèves et que cette sémiotisation se produit essentiellement avec des phonogrammes plus difficiles que les élèves n'ont peut-être pas travaillés (les phonogrammes /o/ et /ç/).

## 2. L'enchainement des régulations

Toujours dans cette phase, nous examinons un extrait de six minutes (Tableau 1, plage hâchurée) qui montre comment les différents plans s'enchainent au fil de l'activité. Au cours de cet extrait (Tableau 3), l'enseignante fait épeler les différents mots et s'assure que les élèves ont compris la tâche à réaliser. Pour ce faire, elle s'appuie sur les mots affichés au tableau noir (pour la première consigne: «colorie», déterminants et noms des animaux, «en», noms des couleurs et taches de couleurs correspondantes et pour la seconde: «entoure», déterminants et noms de parties des animaux).

| **Plans travaillés (éventuellement plusieurs plans enchâssés)** | | **Objets d'interaction** |
|---|---|---|
| Plan scriptural (phonogrammatique) => fait épeler « colorie »<br>Plan métalangagier => « on a souvent… » | Plan pragmatique<br>« je peux y aller ? » | « colorie »<br>O ouvert ou O fermé |
| Plan sémantique et lexical => « qu'est-ce qui manque » (à la consigne) *Voir Extrait 1* | ↓ | Colorier quoi ? |
| Plan scriptural (phonogrammatique + segmentation) | | « le » |
| Plan scriptural (phonogrammatique)<br>Plan métalangagier (digrammes) => « vous en connaissez d'autres ? » | Plan pragmatique<br>« qu'est-ce qu'il nous faut encore » | « serpent »<br>« serp**EN**t » |
| Plan scriptural (phonogrammatique) | ↓<br>Plan pragmatique<br>« et puis après » | « en » |
| Plan pragmatique => « après je mets trois petits points » | ↓ | la couleur |
| Plan pragmatique => passage à la seconde consigne<br>Plan scriptural (phonogrammatique) | Plan pragmatique<br>« ce qu'il nous faudrait » | « entoure » |
| Plan scriptural (unité-mot)<br>Plan linguistique (non répétition) => « entoure la langue » (et non « entoure la langue du serpent ») | ↓ | « entoure la langue » |
| Plan scriptural (phonogrammatique) | Plan pragmatique<br>« aller au bout de la consigne » | « entoure »<br>« la » |

| | |
|---|---|
| Plan scriptural (phonogrammatique) => digramme ↓<br>Plan métalangagier (définir) => « ça fait toujours… »<br>Plan métalangagier (métaphore) => « u pour que ça parle gue » /g/ | « langue » |
| Plan scriptural<br>Plan métalinguistique => mettre un point *(Voir extrait 2)* | Phrase<br>Mettre un point |
| Plan scriptural (phonogrammatique)<br>Plan métalinguistique => « les animaux c'est compliqué » | « papillon », « bec »,<br>« œil » |
| Plan pragmatique => « je vous ai préparé des feuilles » | « copier les<br>éléments » |

**Tableau 3:** enchainement des régulations (min 7-12)

Dans la 1ère colonne, les guillemets correspondent à des citations du discours de l'enseignante; dans la 2ème colonne, ils indiquent essentiellement les mots travaillés au plan scriptural (épelés).

Les régulations qui s'enchainent au fil des 6 minutes indiquent la dominante du plan scriptural phonogrammatique; l'avancement de la tâche (épeler les mots composant chacune des consignes) est scandé par un plan pragmatique qui prend en charge leur succession.

## 3. Exemples de régulations

Nous commenterons maintenant deux extraits, caractéristiques des régulations comme négociations de plans différents; l'extrait 1 est caractéristique de cette négociation:

| **Extrait 1** (min. 8) | **Négociation des plans** |
|---|---|
| (...) | |
| E: <u>colorie</u> / colorie / colorie maintenant j'peux y aller↑/ | |
| éls: non | |
| E: alors qu'est-ce qui vous manque encore | Plan pragmatique |
| él: colorie // y manque euh le :: / <u>y manque</u> le entoure | |
| él: <u>entourer</u> | |
| E: non mais colorie quoi / qu'est ce que <u>je dois</u> colorier | Plan syntaxico-lexical |
| él: <u>colorier</u> le: <u>serpent</u> | |
| él7: han (lève la main) <u>je sais</u> | |
| E: tu sais écrire serpent toi↑ | Plan scriptural ← |
| él: non | |
| él: /s/ | |
| E: hein on pourrait ecrH / on pourrait essayer / alors colorie serpent x manque pas <u>quelque chose</u> | Plan pragmatique<br>Plan syntaxico-lexical |
| él: <u>colorie LE serpent</u> | |
| él: colorie LE | |
| éls: le le le | |
| E: alors colorie LE le alors le j'écris ça comment | Plan scriptural |
| (...) | |

À partir d'un plan pragmatique permettant de passer à la suite de la consigne, la négociation porte d'abord sur un plan syntaxico-lexical: l'évocation

de l'objet sur lequel porte l'action de colorier, nécessaire à la réalisation de la consigne. Dès l'instant où les élèves nomment un objet possible (le serpent), l'enseignante passe sans transition à un nouveau plan scriptural (écrire «serpent»), mais cette ébauche d'action est suspendue au profit, d'abord d'un plan pragmatique, puis d'un retour à un plan syntaxico-lexical, avec le déterminant «le». Ce dernier étant à nouveau rapporté immédiatement au plan scriptural. On constate que les différents plans se succèdent très rapidement, laissant peu de place à un déploiement du plan syntaxico-lexical. Le second extrait est choisi parce qu'il comporte une régulation métalinguistique, rare dans cette phase, mais aussi dans l'ensemble de cette séance.

| **Extrait 2** (min. 12) | **Négociation des plans** |
|---|---|
| (...)<br>E: entoure la langue et puis on peut même mettre un point/ parce que c'est une phrase/ et là au bout on peut aussi mettre un petit point/ après la couleur on peut aussi mettre un point/ voilà<br>(...) | Plan métalinguistique |

L'enseignante insiste sur la phrase (écrite) – qui devient l'objet d'enseignement/apprentissage – dont la clôture est toujours marquée par le point. À un autre moment de l'introduction, elle insistera, là aussi, sur l'objet phrase, mais du point de vue de son ouverture par une majuscule. On assiste alors à une institutionnalisation du terme consacré «phrase».

## VI. Synthèse et interprétation pour conclure

La séance examinée ici essentiellement sous l'angle des régulations internes montre que ce sont essentiellement les composantes du code – les phonogrammes – qui sont travaillées avec les élèves. Il apparait également que la gestion de l'activité, le plan pragmatique, occupe la plus grande part du temps de l'interaction collective. Ce plan semble déterminant pour le déroulement de l'activité. Il est en effet crucial que les documents de référence (affichés au tableau noir) soient des ressources que les élèves puissent effectivement utiliser.

L'analyse fait apparaitre que la composante «sens du texte» telle que nous l'avons définie ne fait pas l'objet de pointages. En particulier, il ressort que les composantes communicationnelles qui permettraient de mieux se représenter l'effet possible du texte sur le destinataire ne sont pas du tout explicitées. Parmi l'ensemble des régulations, on n'observe pas d'incitation à se représenter la

situation de communication du point de vue de l'énonciateur ou du destinataire. Au début de la séance, il est question du destinataire du texte: l'enseignante signale qu'il faut écrire proprement la consigne, car sinon l'élève lecteur ne pourra pas la lire. L'accent est ainsi mis sur le geste graphique, et non sur la représentation de la situation de lecture du destinataire qui devra agir conformément à la consigne donnée par écrit. La notion de destinataire se restreint à la possibilité d'identifier les graphies.

Vraisemblablement, l'enseignante conçoit la composante «sens» d'un autre point de vue que celui défini par nous, celui de donner une justification aux attentes liées aux exigences graphiques. Le destinataire lecteur étant physiquement incarné et présent en classe (et, de plus, assigné au même rôle d'énonciateur de consignes, puisqu'il y a échange de consignes), il peut sembler superflu d'évoquer sa position et le but visé par le texte. Pourtant, la construction d'une représentation de l'effet visé par le texte et des positions de destinataire et d'énonciateur est cruciale pour permettre le contrôle du processus d'écriture, même chez les lecteurs/scripteurs apprenants, et même si le lecteur est dans la salle.

**Thérèse Thévenaz-Christen** est maitre d'enseignement et de recherche en didactique du français à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de Genève, en section des Sciences de l'Education. Ses principaux champs de recherche sont la lecture et l'écriture à l'école primaire.

**Francia LEUTENEGGER** est maitre d'enseignement et de recherche en didactique comparée à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de Genève, en section des Sciences de l'Education. Ses recherches actuelles portent sur les difficultés d'apprentissage et sur l'entrée dans les premières symbolisations des élèves.

## VII. Références

ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

ALLAL, L. (1993). «Régulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative?» In: L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud, (Ed.) *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 81-98). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

CHAUVEAU, G. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1990), Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. *Revue française de pédagogie, 90,* 23-30.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, MINISTERE DE LA RECHERCHE (2000). Maitriser la lecture. Observatoire de la lecture. Paris: Centre national de documentation pédagogique et Editions Odile Jacob.

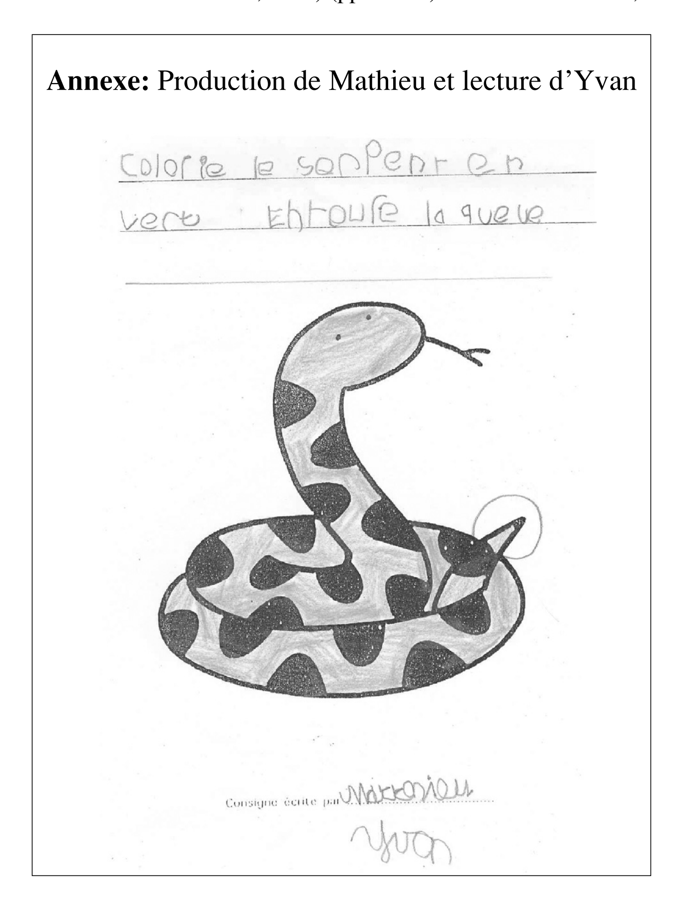
FIJALKOW, E. & FIJALKOW, J. (1996). «Enseigner à lire-écrire au CP: état des lieux». In: C. Garcia-Debanc, M. Grandaty & A. Liva, *Didactique de la lecture. Regards croisés* (pp. 75-100). Toulouse: Presses universitaires du Mirail, CRDP Midi-Pyrénées.

LAFONTAINE, A. & NYSSEN, M.-C. (2005). Comment les enseignants de première année primaire abordent-ils l'apprentissage de la lecture? Premiers résultats d'une enquête menée en Communauté française. *Caractères, 18*(1), 12-23.

SCHNEUWLY, B. & BAIN, D. (1993). «Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques». In: L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Éd.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 219-239). Neuchâtel: Delachaux Niestlé.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2004). «Quelques pistes pour «enseigner» la lecture de consignes». In: D. Périsset Bagnoud, E. Pagnossin & D. Martin, *L'apprentissage de la lecture* (Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, No 1) (pp. 71-80). Lausanne: CDHEP, IRDP.

**Annexe:** Production de Mathieu et lecture d'Yvan



**Langage & pratiques, 2007, 40, 64-73**

# Comment susciter la compréhension d'un récit en images à la crèche

Christine Gamba & Anne-Christel Zeiter-Grau

**Résumé**

*Une double démarche est proposée pour appréhender comment des enfants en âge préscolaire élaborent leur compréhension du récit d'un album sans texte, à l'aide d'un adulte dans le contexte d'une Institution de la Petite Enfance (IPE). Si la première analyse porte sur la construction de la compétence narrative et met l'accent sur la nécessité d'un ajustement entre partenaires de l'interaction pour y parvenir, la deuxième se concentre sur les moments de désajustement et leur dépassement, constitutifs eux-aussi de l'apprentissage d'un savoir et de celui de la compétence communicative. Des extraits d'interactions d'une séance de lecture d'images sont analysés pour illustrer ces deux démarches.*

## I. Introduction

La recherche présentée ici relève d'une perspective constructiviste et socio-historique pour analyser une interaction d'autant plus complexe que, dans le cadre d'une IPE, les variables sont nombreuses. En effet, une activité de lecture interactive avec des enfants en bas âge est d'autant plus difficile à gérer et à analyser que le langage et la socialisation ne sont pas encore bien maitrisés.

Pour relever ce défi, une double approche analytique est proposée, orientée sur les processus sous-jacents à l'interaction et directement liés à l'intention de l'éducatrice: aider les enfants à construire leur compétence narrative. Le double regard de l'analyse microgénétique et de l'analyse interactionnelle permet de se centrer précisément sur l'ajustement des partenaires de l'interaction, donc sur la construction d'une zone de compréhension commune (ZCC) (Balslev, 2006), aussi bien sur le savoir en jeu (la compétence sémiopicturale) que sur

la communication (la compétence communicative), elle-même constitutive des apprentissages.

Le déroulement de l'interaction étudiée – une séance de lecture interactive avec des enfants de 3 ans – sera donc envisagée selon deux perspectives complémentaires: l'approche microgénétique didactique se focalisera sur la construction du récit à partir des images d'un album sans texte, et conjointement sur celle de la ZCC dont dépend la première; l'approche interactionnelle analysera les «accidents» de l'interaction se produisant lorsque les intentions des enfants ne sont plus ajustées à celle(s) de l'éducatrice, et examinera comment cette dernière restaure et ré-engage les enfants dans le projet commun à travers un processus d'ajustement mutuel.

## II. Cadre conceptuel

### 1. Compréhension narrative

La compréhension narrative est une compétence essentielle pour l'acquisition de la lecture (Paris & Paris, 2003) et requiert, entre autres, l'élaboration de relations causales afin de lier, de manière hiérarchique, les différents moments-clés de la structure du récit canonique. Pour construire le récit, l'enfant préscolaire s'appuie notamment sur ses connaissances du monde ainsi que sur des relations implicites construites au fur et à mesure de la lecture faite par l'adulte (Makdissi & Boisclair, 2004). En outre, il utilise d'abord des indices présents sur l'image du livre lu (sémiopicturalité) avant de traiter progressivement des indices tirés du texte (sémiographie) au moment de sa familiarisation avec le langage écrit (Saada-Robert & al., 2003). Or, l'emploi d'un support d'images d'un album, avec une structure narrative liant les images entre elles (Paris & Paris, 2003), facilite l'élaboration d'inférences causales chez l'enfant (Trabasso, Stein, Rodkin, Munger & Baughn, 1992). De plus, la pratique de la lecture interactive – qui permet aux enfants d'inférer le sens de l'histoire présentée par un adulte – favorise leur processus d'appropriation du sens (Saada-Robert, 2003).

### 2. Analyse microgénétique

Les microgenèses didactiques étudient le savoir - ici la compréhension narrative à partir d'images (savoir sémiopictural) - tel qu'il se construit dans l'interaction dans un cadre formel d'apprentissage. Si la dimension «didactique» de l'activité de lecture interactive en IPE est à discuter, il reste que cette démarche analytique est appropriée dès qu'il s'agit d'étudier la construction située de ce

savoir. Cette démarche souligne en particulier que l'enfant et l'adulte sont engagés à construire conjointement une ZCC, permettant d'ajuster leurs significations propres concernant le savoir. Elle constitue une condition à l'élaboration de ce dernier (Balslev, 2006). L'analyse portera ici sur les composantes du savoir traitées et sur les modalités d'intervention de l'éducatrice, sur la base de quelques extraits d'interaction.

### 3. Analyse interactionnelle

Il semble évident que les enfants de 3 ans construisent une compétence communicative dans l'interaction mais qu'il convient de faire la différence entre savoir construire des énoncés syntaxiquement corrects et complets (ce à quoi ils ne parviennent pas à cet âge-là) et savoir communiquer de manière adéquate ce qu'il y a à communiquer. Les enfants réussissent à se faire comprendre par de nombreux canaux autres que grammaticaux, qui suppléent à leur manque de connaissances techniques, et sur lesquels l'apprentissage de la langue va se fonder.

D'autre part, les conflits et les incompréhensions présents dans un moment de rupture sont la marque d'une compétence communicative en construction: il s'agit ici d'un savoir social, relationnel (Allès-Jardel Bernard, Meyer & Touzet, 1997), dont l'importance ressort tout particulièrement des données. Il semblerait que la collision des idiolectes[1] d'enfants qui ne maitrisent pas encore les savoirs linguistiques et les règles conversationnelles nécessaires pour négocier du sens provoque certaines de ces ruptures. L'apprentissage de la compétence communicative se ferait par «frottement social», et les enfants seraient perméables au contexte et aux règles tacites de l'échange verbal. L'hypothèse implicite de ce regard bifocal est, enfin, qu'une compétence communicative élaborée facilite la construction du savoir, mais doit elle-même se construire. Or, c'est justement dans les moments de désajustement que les stratégies de dépassement propres à faciliter l'apprentissage sont les plus saillantes.

## III. Cadre méthodologique

### 1. Recueil des données

La séance de lecture interactive d'images analysée ici fait partie d'une recherche plus large menée à Genève et à Lausanne, dans des quartiers à forte

[1] Les idiolectes correspondent à l'ensemble des usages du langage propres à un individu donné, s'exprimant oralement.

densité de population multiculturelle. Les données analysées proviennent de la première séance de lecture d'images, enregistrée par vidéo en septembre 2005, dans une crèche à Genève, où participent quatre enfants de 3 ans[2] et leur éducatrice habituelle. Les interactions verbales et les gestes non-verbaux significatifs ont ensuite été retranscrits en un protocole complet et continu.

Les propriétés formelles des images de l'album choisi[3] ont été relevées au préalable par une analyse sémiologique, cherchant à repérer ce qui, dans l'image, permet d'en comprendre le contenu et le sens. Selon cette analyse, le fil conducteur du récit est constitué par le passage répété d'un chapeau d'un personnage à l'autre, selon différents modes (voir les images de l'album en annexe). Cette analyse a servi de base à une discussion préalable entre l'équipe de recherche et l'éducatrice afin de pointer les indices sémiopicturaux pertinents pour le récit de l'album.

L'objectif de la lecture interactive d'images est que les enfants racontent l'histoire, guidés par un questionnement de leur éducatrice destiné à leur faire formuler des hypothèses sur les personnages, le cadre social, la situation initiale, la suite de l'histoire et sa conclusion. L'éducatrice est assise face aux enfants et à leur hauteur, le livre dirigé vers eux.

## 2. Procédure analytique commune

L'analyse dite «en situation», commune à nos approches, implique une démarche interprétative déductive et inductive (Balslev & Saada-Robert, 2006). Le recours au cadre conceptuel concernant la compréhension narrative ainsi qu'à l'analyse sémiologique mentionnée ci-dessus permet de déduire quelles composantes de savoir sont potentiellement convoquées dans une activité de lecture d'images. Ces dernières ont ainsi été catégorisées selon une hiérarchie de niveaux d'élaboration du récit, à savoir: 1) dénomination/description de personnages/d'objets; 2) dénomination/description d'actions concernant l'image lue; 3) référence à une relation causale sur l'image lue; 4) référence à une relation causale de mise en relation entre images et/ou séquences narratives.

Une lecture «en avant et en arrière» du protocole permet, de manière inductive cette fois, de voir quelles composantes du savoir sont effectivement

---

[2] En crèche depuis au moins un an, ce critère nous assurant d'un contact suffisant des enfants avec la langue française.

[3] Berner, R.S. (2002). *Der fliegende Hut*, éditions Hanser (titre traduit ici par *Le chapeau envolé.)*

traitées par les partenaires (Balslev & Saada-Robert, 2006) et de reconstituer ainsi le sens des énoncés. Enfin, ces derniers sont catégorisés en fonction des composantes du savoir traitées, ainsi que de la signification sous-jacente aux gestes et paroles (op.cit.) à travers l'analyse des modalités énonciatives.

### 3. Microgenèses: analyse des composantes et des modalités

Les questions propres à la démarche microgénétique portent ici sur la catégorisation des différentes composantes de savoir traitées par les partenaires de l'interaction lors de la séance de lecture d'images. Le guidage de l'activité par l'éducatrice est en outre étudié: comment s'y prend-elle pour amener les enfants à traiter les composantes narratives du récit? Comment gère-t-elle les significations propres des enfants? L'analyse de ces modalités, en lien avec celle des composantes, constitue un premier indice de l'élaboration d'une zone de compréhension commune.

### 4. Analyse interactionnelle des ruptures

La rupture est considérée comme un désajustement entre les interactants, au niveau de leurs intentions. L'analyse porte sur les attentes de l'éducatrice en fonction de son objectif (faire construire le récit par les enfants) et de ses intentions locales, pour deux raisons: d'une part, étant donné le manque de maitrise lexicale et grammaticale des enfants, il est délicat de trouver des indices précis de désajustement dans leurs énoncés, qui demandent encore des modèles d'analyse. D'autre part, au niveau des stratégies, l'éducatrice est en charge de l'activité, donc de l'interaction. Enfin, les ruptures d'interaction sont intimement liées au contenu de savoir en jeu, puisque c'est là la raison d'être de l'interaction en cours.

Les indices de ruptures sont aussi divers qu'elles peuvent être différentes. L'interaction ne peut être analysée de manière mécanique, en fonction d'indices stables: elle possède des dynamiques momentanées dont il s'agit d'analyser le fonctionnement, afin de déterminer ce qui mène à la rupture, comment celle-ci fonctionne, et quelles en sont les conséquences sur la suite de l'interaction et la construction des compétences visées.

## IV. Exemples et résultats

Les premier et deuxième extraits concernent les échanges entre l'éducatrice et les enfants sur la deuxième double page de l'album (voir images de l'album en annexe).

**Extrait 1:**
Edu: *(Edu se rapproche des enfants, tourne la page, p.2):* qu'est-ce qu'il fait là? *(pointe le bonhomme qui court sur le pont)* (4sec) qu'est-ce qu'il fait là?
le chapeau il est là *(pointe le chapeau sur la page de droite)* /// ben il court ce petit garçon
Dri: il court
Edu: Rox/ enlève ta main // il court pourquoi?
Dri: court/court pour son chapeau *(pointe l'image de loin)*
Edu: ouais/il veut rattraper son chapeau

**Extrait 2:**
Dri: domb/y domb dans l'eau *(monte son bras puis le descend)*
Edu: heinnn/oui/ah/tu crois qu'il va tomber dans l'eau?
Dri: oui
[…]
Edu: et là? qui c'est qu'y a là? *(pointe le canard)*
Dri: canard
Edu: le canard/oui
Dri: là c'est poissons *(pointe de loin les poissons)*
Edu: oui/là c'est les poissons *(elle pointe d'abord le corbeau pendant que Dri parle puis les poissons)* // y en a beaucoup hein des poissons
Dri: y a beaucoup
Edu: beaucoup d'poissons // on va r'garder alors si le chapeau y tombe dans l'eau? *(tourne la page, p.3)*
Dri: oui //

**Extrait 3:** (correspond à la lecture de la sixième double page):
Dri: moi j'ai une moto/moto
Edu: ahh / toi t'as une moto / mais y a pas d' moto là / pas d' voitures et d'motos //
Dri: mais moto au magasin
Edu: ahh / t'as acheté une moto au magasin / *(tourne la page, p.7)* bon là y a quoi là? *(Edu pointe le train).*

## 1. Illustration de l'analyse microgénétique

Dans l'extrait 1, l'éducatrice semble vouloir faire inférer aux enfants l'intention du personnage de rattraper son chapeau, comme l'indique son pointage sur cet objet. Face à leur silence, cette dernière explicite l'action principale: «le personnage court». Cet énoncé est repris par Dri, et l'éducatrice le relance en demandant «pourquoi il court?». Dri explicite alors la relation causale visée: «court/court pour son chapeau». L'éducatrice a ainsi traité de manière hiérarchique différentes composantes (d'abord des éléments descriptifs (action princi-

pale), puis une composante plus complexe, l'inférence (intention du personnage)) par un guidage différencié. Ce dernier est d'abord ouvert, mais devient plus directif pour clarifier l'objet visé. Finalement, la modalité de relance est la plus efficace, typique d'un guidage interactif, lorsque l'éducatrice s'appuie sur les éléments saisis par les enfants pour les amener avec succès vers son objectif.

L'extrait 2 illustre comment l'éducatrice s'appuie sur les significations propres des enfants pour faire avancer le savoir. Son intention est de leur faire anticiper la suite du récit, à l'instar de sa focalisation sur «le canard, prochain propriétaire du chapeau». Or, Dri dit spontanément «domb/y domb dans l'eau». L'éducatrice semble penser que cet énoncé porte sur la trajectoire future du chapeau, en reformulant le verbe au futur. Mais elle n'en fait rien d'abord et réoriente l'attention des enfants sur le canard. Cela les amène à dénommer d'autres personnages secondaires, et conduit l'éducatrice à revenir sur l'énoncé de Dri pour le traiter cette fois sous forme d'hypothèse. Elle modifie donc son but initial et s'appuie sur l'énoncé de Dri pour amener les enfants à élaborer une hypothèse. Le guidage de l'éducatrice apparait ainsi structuré et hiérarchisé d'un côté (l'hypothèse est posée avant d'être vérifiée). De l'autre, l'éducatrice accepte un «détour» en s'appuyant sur les interventions spontanées des enfants et leur permet ainsi de construire des inférences.

L'extrait 3 aboutit par contre à une impasse sur le plan de la construction du savoir. L'éducatrice invalide l'énoncé de Dri qui évoque son contexte de vie au travers d'un objet absent sur l'image. Or, l'analyse du protocole entier permet de suivre les traces de l'élaboration d'une composante de savoir au-delà du moment où celle-ci est explicitement traitée dans l'interaction. Ainsi, cet extrait pourrait faire écho à un échange antérieur où les enfants évoquent leur expérience de «monter sur» différents animaux. Si les deux premiers extraits montrent à l'œuvre un processus d'ajustement aboutissant à un traitement conjoint de la composante de savoir traitée, ce dernier cas illustre l'importance d'une clarification et d'une négociation sur les significations propres concernant l'objet de savoir visé pour que ce dernier puisse être élaboré.

## 2. Illustration de l'analyse interactionnelle des ruptures

Les cas de désajustement les plus récurrents apparaissent de manière très évidente lors de sorties de l'activité par les enfants. Ces contenus donnent le plus souvent lieu à des injonctions du type: «Rox enlève ta main» (extrait 1) et n'ont, isolés, que peu d'influence sur le déroulement de l'interaction. Ce type d'injonction est lié à la manière dont l'activité est organisée: les enfants doivent rester

assis, à distance du livre, afin que chacun puisse le voir convenablement. Le désajustement vient d'un manquement à la règle établie, et donc à la compétence communicative particulière, encore à construire, voulue par l'éducatrice: l'interaction est organisée autour de pratiques de lectures et de règles concernant le déroulement de l'activité, établies par une équipe pédagogique, et qui doivent être respectées pour que l'activité soit menée à bien. Ce type de rupture est donc particulièrement intéressant au niveau de la construction de la compétence communicative, puisque les enfants sont amenés à interagir en fonction de codes socialement établis, que l'éducatrice leur rappelle par une simple injonction.

L'exemple 2 concernant le pointage sur «les poissons» alors que l'éducatrice montre «le corbeau», illustre un cas où l'éducatrice est contrariée dans ses intentions: elle valide d'abord l'énoncé de Dri, mais semble peu au clair avec ses propres intentions, puisqu'elle reprend l'hypothèse posée plus haut (extrait 1) pour faire avancer l'activité, et abandonne l'idée de faire voir aux enfants «le corbeau». On peut imaginer que cette stratégie, en apparence bancale, permet «le dépassement de la rupture liée aux contenus sémiopicturaux (poissons versus corbeau») en revenant sur un moment d'ajustement, l'hypothèse, qui permet de faire ensuite avancer l'activité.

Dans l'extrait 3, après ce qui semble être pour elle une digression, l'éducatrice ne parvient à poursuivre l'activité qu'en tournant la page de manière abrupte. Sa question, sans indice quant à l'objet visé, et précédée du terme «bon», laisse penser que l'éducatrice ne sait pas comment «reprendre le fil» du récit à partir de l'énoncé de Dri et réagit par un guidage très directif.

## V. Discussion

Ces analyses permettent de voir que la construction d'une zone de compréhension commune recouvre différents niveaux, rattachés aussi bien à la progression du savoir sémiopictural qu'à la construction de la compétence communicative. Il apparait que ces dimensions sont tributaires du contexte de l'activité, qui détermine les règles de communication nécessaires à la construction du savoir visé. L'analyse du protocole révèle en outre que l'éducatrice tente de garder un guidage hiérarchique et ouvert pour traiter les composantes de savoir narratif mais n'y parvient pas toujours: puisque les enfants de cet âge nécessitent un guidage directif et un apport d'informations conséquent de la part de l'éducatrice, et que la lecture interactive ne s'avère pas être une pratique formellement institutionnalisée dans le cadre des IPE.

Au-delà du désajustement manifeste dans les moments de retour à l'activité, l'interprétation de l'intention de l'éducatrice ne saurait se passer de l'analyse d'autres paramètres qui renvoient au contexte de l'interaction et dont il ne faut pas négliger l'impact sur le guidage de l'activité. Cela amène à s'interroger sur la présence du didactique dans les bases de l'interaction étudiée. S'il n'est pas communément accepté que des démarches formalisées dans un contrat didactique prennent place en Institution de la Petite Enfance (Balslev & Saada-Robert, 2005), il semble que le guidage analysé ici peut être examiné à la lumière de concepts issus de théories didactiques tels que «l'intentionnalité de l'action éducative» (Schubauer-Léoni, Munch & Kunz-Felix, 2002). Dans notre cadre, des consignes données à l'éducatrice comme «Faites raconter l'histoire aux enfants, faites leur faire des liens entre les images», guident en effet ses gestes de médiation du savoir sémiopictural. De plus, ce dernier constitue bel et bien un objet transposé dès lors que l'éducatrice organise sa médiation afin de faciliter la tâche à réaliser par l'enfant.

Enfin, il importe de se questionner sur la représentation qu'a l'éducatrice du contrat implicite établi avec l'équipe de recherche. S'il s'agit bien d'une recherche «en situation», il reste à s'interroger sur la manière dont l'éducatrice situe son action, dès lors qu'aucun objectif d'analyse réflexive sur sa pratique n'a été explicité. Une fois les analyses achevées, il s'agira d'envisager les retombées possibles de cette recherche pour la formation des professionnels de la Petite Enfance.

**Christine Gamba**, psychologue diplômée, est actuellement assistante de recherche à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de Genève dans le cadre d'une recherche financée par le Fonds National de Recherche Suisse (FNRS). Elle fait une thèse en Sciences de l'Education dirigée par Madelon Saada-Robert (professeur) qui porte sur la lecture interactive d'images entre enfants et éducateurs en Institution de la Petite Enfance, analysée selon l'approche des microgenèses didactiques.

**Anne-Christel Zeiter-Grau** est assistante de recherche FNRS auprès de Madelon Saada-Robert, professeur à la FPSE (Genève). Licenciée en Lettres et enseignante, elle est actuellement MER suppléante à l'Ecole de Français Langue Etrangère de l'université de Lausanne. Sa thèse de doctorat traitera de la construction de la compétence communicative en âge pré-scolaire et se veut pluridisciplinaire, entre la linguistique interactionnelle et les sciences de l'éducation.

## VI. Références

ALLES-JARDEL M. ET AL. (1997). Analyse du langage d'enfants de maternelle selon le contexte et l'interlocuteur, *Calap, 14,* 11-37.

BALSLEV K. (2006). *Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte*. Thèse de doctorat présentée à l'Université de Genève, août 2006.

BALSLEV, K. & SAADA-ROBERT, M. (2006). Les Microgenèses Situées. Unités et Procédés d'Analyse Inductive – Déductive. *Recherches qualitatives, 26*(2), 85-109. (2005): «Brique-Balles», In: *Scolariser la petite enfance?: actes du deuxième colloque «Constructivisme et éducation».* Genève: SRED 2002.

MAKDISSI, H. & BOISCLAIR, A. (2004). *L'art de raconter chez l'enfant d'âge préscolaire: une grille de développement du récit*. Rapport de recherche soumis au Programme de partenariats en développement social, développement des ressources humaines, Canada.

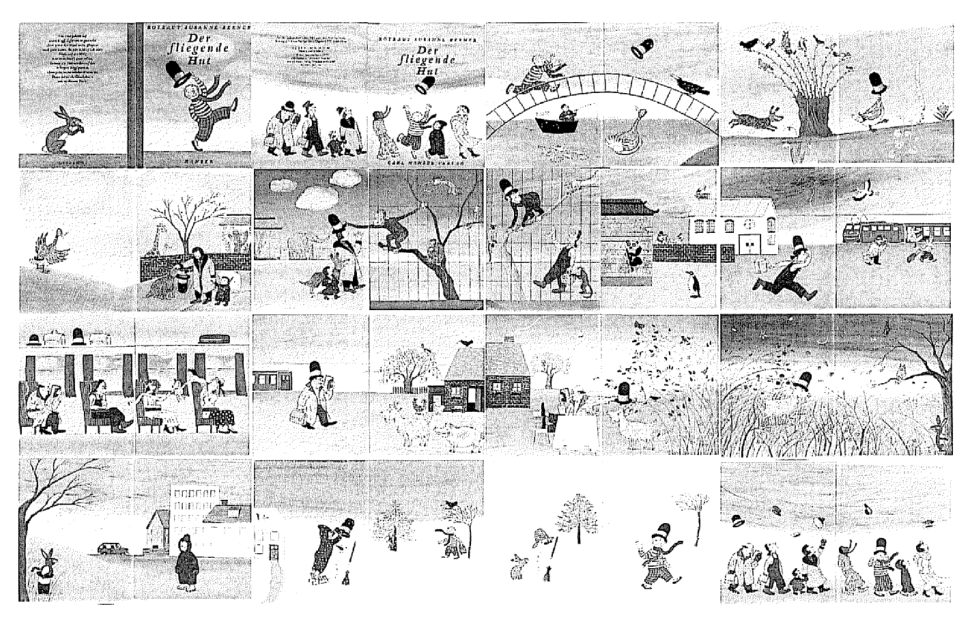
PARIS, A.H. & PARIS, G.S. (2003). Assessing narrative comprehension in young children, *Reading Research Quarterly*, *vol.1, 3,* p.36-76.

SAADA-ROBERT, M. (2003). Early emergent literacy. In: T. Nunes et al. (dir.), *Handbook of Children's Literacy.* Dordrecht: Ed. Kluwer Academic Publishers, 575-598.

SAADA-ROBERT, M. & al. (2003). Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit, *Cahiers de la section des Sciences de l'Education, 100,* Université de Genève.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L. & al. (2002). Comprendre les pratiques professionnelles dans les institutions de la petite enfance: intérêt de l'approche didactique. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 7,* 21-31.

TRABASSO, T. & al. (1992). Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events, *Cognitive Development, 7,* 133-170.




Berner, R.S. (2002). *Der fliegende Hut*. Traduit ici *Le chapeau qui s'envole*. Editions Hanser.

**Langage & pratiques, 2007, 40, 75-83**

# Une situation de lecture interactive d'un album de littérature enfantine dans un cadre scolaire bilingue

Edyta Tominska

**Résumé**

*Cet article propose d'observer les changements de stratégies d'interventions enseignantes dans une classe bilingue (LSF/français) au début et à la fin de l'année scolaire, dans une situation comparable de lecture interactive d'un album de littérature enfantine. Ces changements seront appréhendés à travers l'analyse microgénétique de deux séances de lecture interactive (T1 et T2) consacrées à la découverte du livre (à chaque fois différent) et de sa couverture. Les enfants et les enseignants pris dans le même processus d'enseignement/apprentissage essayent de se comprendre et de co-construire en interaction des savoirs sur la lecture et sur l'écriture qui sont communs, partageables et de plus en plus complexes.*

## 1. Introduction

Cette contribution porte sur une situation didactique dans laquelle des enfants déficients auditifs (âgés de 6-7 ans au début de l'année scolaire et de 7-8 à la fin) entrent en dialogue avec leurs enseignants au sujet d'un album de littérature enfantine qu'ils découvrent ensemble et en deux langues (la langue des signes française et le français oral et écrit). Les difficultés d'apprentissage de la langue écrite par ces enfants font l'objet de nombreuses recherches (Niederberger, 2005; Chamberlain, Morford & Mayberry, 2000; Singleton & al., 1998) qui sont néanmoins rarement menées en contexte scolaire. C'est pourquoi notre étude est conduite en classe et suit l'exemple de quelques prédécesseurs qui étudient l'apprentissage chez ces enfants dans un cadre scolaire ou dans une situation d'enseignement, en observant les processus mêmes de leur acquisition dans l'interaction (Bouvet, 1982; Ewoldt, 1990; Krausneker, 2003; Mugnier, 2005). Notre étude est centrée sur les capacités des enfants observés et de leurs deux enseignants (un sourd et un entendant) à s'ajuster les uns aux autres dans le but

de co-construire des significations partageables autour du livre. Ainsi, la co-construction d'une zone de compréhension commune s'établit progressivement pendant chaque séance de lecture interactive (Saada-Robert & Balslev, 2004). Nous retraçons les changements de stratégies d'intervention des enseignants au début et à la fin de l'année et nous les explicitons à l'aide de l'étude des états de la zone de compréhension commune (Balslev, 2006) et de l'attribution des patterns de compréhension (Balslev, Martinet & Saada-Robert, 2006) qui apparaissent pendant l'activité de lecture. De même, nous discutons brièvement de l'intérêt de ces stratégies pour l'enseignement du français dans ce contexte bilingue.

## 2. Savoir lire/écrire en classe bilingue LSF/français

Le savoir lire/écrire constitue un des apprentissages fondamentaux de l'école primaire et un acquis socialement reconnu comme primordial dans le sens d'un passage obligé de chaque individu vers une autonomie de réponses à des exigences sociales et professionnelles toujours plus complexes. Pour les enfants vivant avec une déficience physique, psychique ou sensorielle, fréquenter l'école s'inscrit dans une telle logique, même si les objectifs d'enseignement sont parfois différents et doivent être adaptés à leurs capacités spécifiques d'apprentissage.

### 2.1. Surdité et acquisition de la langue écrite

Concernant les enfants sourds, plusieurs recherches récentes s'intéressent aux relations qu'entretiennent la connaissance de la langue des signes et l'acquisition de la langue écrite. Elles visent à savoir comment les enfants exposés à la langue des signes développent leurs compétences à lire et à écrire. L'existence d'une relation positive entre la langue des signes et la langue écrite a été explorée dans plusieurs recherches américaines qui démontrent une influence positive de la langue des signes (American Sign Language, ci-après ASL) sur le développement de compétences en lecture/écriture des enfants sourds, dans le cadre de l'enseignement bilingue[1] ASL/Anglais (Chamberlain & Mayberry, 2005; Prinz & Strong, 2000). Il apparait donc clairement que les élèves tirent des bénéfices des deux langues et que la langue «manuelle» permet l'étude de la langue écrite (Niederberger & Prinz, 2005). Bien que les systèmes linguistiques des deux langues diffèrent fortement du point de vue de la syntaxe, certains procédés semblables sont néanmoins utilisables pour renforcer les correspondances: l'utilisation de l'épellation manuelle (dactylologie) dans l'apprentissage des

[1] Programme bilingue du type A, voir plus loin.

lettres et le recours à des signes initialisés[2] dans la reconnaissance des mots par exemple (Padden & Ramsey, 2005; Padden & Clark, 2005). Il s'avère que les enfants sourds qui signent précocement sont aussi, le plus souvent, les meilleurs lecteurs et scripteurs de cette population d'enfants. Ces constatations confirment l'hypothèse selon laquelle l'enfant qui a pu construire, avant son entrée à l'école, des connaissances linguistiques solides et cohérentes dans la langue signée (ASL) se montre plus performant dans l'apprentissage de la lecture/écriture (Morford & Mayberry, 2000).

**2.2. Comment se construit le savoir lire/écrire en classe bilingue?**

Le programme bilingue appliqué dans le contexte américain est dit «de type A», c'est-à-dire que l'enfant apprend d'abord la langue des signes qui lui est accessible directement en tant que langue première, sans entrave liée à la déficience auditive; ce n'est que dans un second temps que l'anglais écrit lui est enseigné: il s'agit donc, pour lui, d'une langue seconde. L'autre type de programme bilingue est appliqué dans plusieurs pays d'Europe (dont la France et la Suisse Romande): c'est le programme dit de «type B», qui allie l'apprentissage de la langue des signes et celui de la langue officielle en modalités orale et écrite. Le défi relevé ici est une construction progressive de la parole (même si les productions des enfants restent lacunaires) en même temps que les acquisitions en langue des signes (Niederberger, 2005). Il concerne surtout les enfants qui bénéficient très tôt d'un appareillage et qui peuvent accéder, au moins partiellement, à la voix parlée.

Le groupe d'enfants participant à cette recherche est restreint puisqu'il est constitué de 4 enfants dont le degré de déficience varie entre moyen et sévère (40dB-80dB). Ces derniers sont tous appareillés et vivent dans des familles entendantes (d'origines diverses); ils sont en contact avec la langue des signes à l'école et dans leur prise en charge extrascolaire.

---

[2] Le signe initialisé correspond à une configuration de la main qui renvoie à la première lettre par laquelle commence le mot écrit du même concept.

## 3. Comparaison de deux situations d'enseignement/apprentissage

### 3. 1. Méthodologie

Nous avons observé ces enfants et leurs deux enseignants[3] à plusieurs reprises durant une année scolaire (Tominska, 2005). Une fois par semaine, pendant deux heures, le français en tant qu'objet d'enseignement était abordée à travers des activités de lecture et d'écriture à propos d'un album pour la jeunesse. Le but de cet enseignement est de susciter, chez les élèves, le passage progressif d'une maitrise de contenus de savoir liés à l'image et à sa description vers une maitrise de contenus de savoir lexicaux et sublexicaux, autrement dit le passage de la sémiopicturalité vers la sémiographie (Saada-Robert & al., 2003).

Les enfants ont lu et exploré quelques livres durant l'année scolaire. L'exploration de deux livres, en deux temps d'observations (au début [T1] et à la fin de l'année scolaire [T2]) est détaillée ici. L'analyse microgénétique des interactions en classe nous permet de décrire ces deux situations didactiques et de les comparer. Elle est menée à partir d'enregistrements audiovisuels qui sont transcrits et analysés en quatre étapes:

1) enregistrer de manière continue la séance en classe et la transcrire en verbatims;
2) découper ces verbatims en unités de sens[4] et les catégoriser/interpréter en fonction du contenu de savoir en jeu, et de leur modalité énonciative;
3) segmenter le protocole en séquences microgénétiques[5]; et à partir de là,
4) caractériser la zone de compréhension commune, la dynamique interlocutoire, la progression du savoir pendant la séance, les patterns de compréhension.

### 3. 2. Deux situations didactiques, deux cheminements des savoirs

L'album choisi par les enseignants comme support des apprentissages en T1 est «La petite poule rousse» de B. Barton[6], tandis qu'en T2, c'est «Toutou dit tout» de C. Boujon[7].

---

[3] J'adresse mes vifs remerciements aux enfants et aux enseignants du Centre pour Enfants Sourds de Montbrillant à Genève qui m'ont accueilli dans leur classe et qui ont participé à cette recherche

[4] *Une unité de sens* est définie comme suit: «une unité minimale analysable, renvoyant aux intentions guidant les énoncés des partenaires à propos du savoir» (Balslev & al., 2006, p. 45).

[5] «*Des séquences microgénétiques* – se définissant comme une succession d'unités de sens portant sur une composante du savoir dominante» (idem).

[6] B. Barton (2004). *La petite poule rousse*. Paris: Lutin poche, l'école des loisirs.

[7] C. Boujon (2004). *Toutou dit tout*. Paris: Lutin poche, l'école des loisirs.

*Situation didactique T1 (43 séquences microgénétiques, 54 min):* les deux enseignants ouvrent la séance en expliquant son déroulement en français et en langue des signes (LSF). Les élèves sont distraits et n'entrent dans l'activité qu'au moment où l'enseignante entendante (EE) qui mène l'activité (accompagnée par l'enseignant sourd (ES) pour toutes les explications nécessaires en LSF) leur montre le nouveau livre (première page de couverture). S'ensuivent alors l'exploration de ses images et quelques hypothèses concernant le déroulement du récit, les personnages principaux, leurs statuts (en français et en LSF). Les élèves ne font pas attention aux écrits présents sur la couverture, les enseignants les amènent à les découvrir petit à petit et par plusieurs détours. Les difficultés de gestion du groupe se font sentir et empêchent les enseignants de mener leur séance. L'exploration des écrits vient dans la deuxième moitié de la séance (à partir de la séquence 21) où l'enseignante (EE) réussit à réorienter l'attention des élèves vers le titre de l'ouvrage et son identification (en français et en LSF). S'ensuivent le repérage lexical des mots connus dans le titre; leur lecture (mots dits et/ou signés par les enfants et les enseignants), ensuite leur écriture au tableau. Ainsi, tout le titre y figure et le déchiffrage du mot inconnu «rousse» commence par une comparaison avec les mots «orange» et «rouge» proposés par les élèves et écrits par l'enseignante (EE) au tableau. Puis, les noms de l'auteur et celui de la maison d'édition sont identifiés et brièvement expliqués par les deux enseignants (en français et en LSF) qui utilisent comme exemples les noms des enfants pour impliquer directement ces derniers dans la tâche en cours. La séance s'achève par le rappel du titre, le comptage des mots qui le constituent et par une nouvelle activité traitée individuellement: il s'agit de découper et de coller dans l'ordre les mots du titre. Dans cette situation, les élèves se montrent très attachés aux images du livre, ils ne se préoccupent pas des écrits présents sur la couverture, en exploitent ce qu'ils remarquent en premier: les images. La découverte du titre est fortement médiatisée par les deux enseignants qui utilisent plusieurs «ruses» pour attirer l'attention des enfants sur ce qui est écrit et les sens à en tirer.

*Situation didactique T2 (56 séquences microgénétiques, 50 min):* les enseignants engagent la séance en proposant aux enfants d'utiliser leurs connaissances linguistiques (en français et en LSF) pour la lecture et l'exploration du nouvel album. Celui-ci est mis à disposition de chaque enfant par l'enseignante entendante (EE) qui mène l'activité, accompagnée par l'enseignant sourd (ES) qui travaille principalement avec un élève (Ria) mais qui reste attentif à tout le groupe. Les enfants peuvent analyser le contenu du livre pendant quelques minutes. Ils sont à l'aise, ils veulent tout de suite le découvrir, ensuite ils se concentrent sur le titre et passent à sa lecture, pour montrer à leurs enseignants que cette activité

leur est accessible. Ils savent reconnaitre quelques mots en identifiant les lettres (en alphabet manuel) et les sons les constituant avec l'aide de l'enseignante (EE). Les contenus de savoir actualisés sont donc plus complexes: majoritairement sémiographiques; ils portent sur la conceptualisation de la lecture; sur l'organisation du texte ou sa signification (pourquoi doit-on mettre une majuscule au début d'un prénom ou d'un nom de famille), sur les contenus lexicaux, sur les contenus sublexicaux (analyse des lettres et des sons avec l'aide de l'enseignante (EE) pour produire les mots ou analyse structurale et morphologique des mots reconnus).

Les élèves observés en sont au début de l'apprentissage de la lecture. Ils se limitent dans cette situation à la découverte des mots, et à quelques essais plus ou moins réussis de déchiffrage qui visent une lecture plus autonome par la suite. Les images constituent une aide importante tant pour les enseignants que pour les élèves afin d'établir le contact et d'entrer dans une discussion partagée. Comme l'illustre le relevé des dix premières séquences des deux séances (Tableau 1), les cheminements des contenus de savoir actualisés sont très différents dans les deux situations observées. Au T1, les contenus de savoir restent majoritairement sémiopicturaux (liés à l'image du livre), tandis qu'au T2 (en fin d'année scolaire), dès le début de la séance, apparaissent des contenus sémiographiques (exemple donné par l'enseignante (EE) visant les contenus sublexicaux à la séquence 2 et les séquences suivantes).

| | **T1** | | **T2** | |
|---|---|---|---|---|
| **N° Sq** | **Contenus de savoir dominant** | **Pattern de compr.** | **Contenus de savoir dominant** | **Pattern de compr.** |
| 1 | dominance PRAGMATIQUE: mise en place de l'activité, explication de son déroulement par l'enseignante entendante (EE) accompagnée par l'enseignant sourd (ES) en langue des signes | **Significat° imposées** | dominance CONTEXTE DE CLASSE, rappel de l'activité par l'enseignante entendante (EE), accompagnement de l'enseignant sourd (ES) qui travaille principalement avec Ria en LSF | **Significat° imposées** |
| 2 | dominance PROGRESSION DE L'ACTIVITE, possède un petit passage LEXICAL (erreur et correction en LSF donné par ES) | **Juxtaposition des significat°** | dominance SUBLEXICALE, encouragement des enfants par EE et ES à utiliser leurs connaissances linguistiques pendant la séance | **Accès aux significat° de l'apprenant** |
| 3 | dominance sémio-picturale PICFORM – description d'image, découverte de la 1ère page de couverture, repérage de l'héroïne principale de l'album, hypothèses META quand à son statut de maman (Cla), EE dirige l'activité, elle montre l'album aux enfants, ES l'accompagne en LSF | **Significat° conjointes en construction** | dominance CONCEPTUALISATION DE LECTURE: exemple de la situation réelle observée par l'enseignante (EE) comme amorce pour attirer l'attention des enfants sur l'objet d'enseignement/ apprentissage de cette séance, ES mobilise la concentration de Ria | **Significat° imposées – Accès aux significat° de l'apprenant** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | vise la progression de l'activité PROGACT à travers la gestion du groupe GESTGR, les enfants manifestent leur engagement ENG+ | **Significat° imposées** | dominance LEXICALE, exemples donnés par EE d'identification du mot CHAT en LSF et du mot CHIEN écrit au tableau, la même chose en LSF pour Ria (ES) | **Accès aux significat° de l'apprenant** |
| 5 | commence par l'exploration de l'image (PICFORM), et poursuit par les hypothèses le concernant META et CONTEXTE DE VIE qui sont finalement de nouveau vérifiées sur l'image PICFORM, les enfants se montrent très actifs surtout Cla | **Significat° conjointes en construction** | dominance SUBLEXICALE, dans l'identification du mot CHATON, proposé par Cla et accepté par EE, présence des contenus divers (pratiques des livres PRATLIV et conceptualisation de lecture CONCLEC ainsi que signification lexicale LEXSEM) qui mènent à la séquence suivante, explications pour Ria en LSF (ES) | **Accès aux significat° de l'apprenant** |
| 6 | la découverte d'un élément nouveau sur l'image de la 4ème de couverture par Ria, dominance PICFORM, présence également de références aux pratiques des livres PRATLIV | **Significat° conjointes en construction** | dominance PRAGMATIQUE, EE introduit le nouveau livre, ES le montre à Ria, les questions des enfants distraient EE | **Significat° imposées** |
| 7 | dominance de gestion du groupe (GESTGR) par EE qui se réfère au contexte de cette classe particulière CONTCL | **Significat° imposées** | dominance SEMANTIQUE, EE/ES expliquent l'exactitude de l'album et de ses copies faites pour les enfants, passage par contexte de vie CONTVIE, et la volonté de progresser dans l'activité PROGACT | **Juxtaposition des significat°** |
| 8 | réorientation de la part de EE vers l'image de la 1ère et la 4ème de couverture réussie, dominance PICFORM - description d'images | **Significat° conjointes en construction** | dominance PRAGMATIQUE, explication du déroulement de l'activité-EE et ES simultanément en LSF, principalement pour Ria, passage par le contexte de vie CONTVIE | **Accès aux significat° de l'apprenant** |
| 9 | les inférences de la part de Cla font avancer la leçon vers la dominance narrative à partir d'images (PICNAR) | **Accès aux significat° de l'apprenant** | dominance CONCEPTUALISATION DE LECTURE, les enfants explorent chacun leur livre | **Juxtaposition des significat°** |
| 10 | l'exploration d'images continue (PICFORM) et passe vers les pratiques de livres PRATLIV grâce à l'intervention inattendue de Ria exploitée par EE | **Significat° conjointes en construction** | dominance PICFORM les enfants disent/signent ce qu'ils ont vu dans le livre, qui est là? qu'est-ce qui s'y passe? guidés par les enseignants EE note tous les mots et expressions au tableau (LEXICALE) ES travaille simultanément avec Ria | **Significat° conjointes en construct° – Significat° partagées** |

**Tableau 1:** Récapitulatif des dix premières séquences des deux séances de lecture interactive en T1 et T2[8]

## 3.3. États de la zone de compréhension en construction

L'attribution à chaque séquence de patterns de compréhension qui sont compris comme «des formes de l'intercompréhension entre l'enseignante et les élèves»[9]

8 Elèves - Cla, Ria, Ste, Dam; EE-enseignante entendante utilisant la langue des signes et la parole, ES-enseignant sourd utilisant uniquement la LSF.
9 Balslev & al., (2006), p. 47

permet de préciser dans quel état de co-construction se trouve la zone de compréhension commune: est-elle en train de se construire par la mise en évidence de significations conjointes (pattern de significations conjointes en construction)? Est-elle établie et les significations circulent-elles sans entrave (pattern de significations partagées)? Ou bien n'est-elle pas encore construite et se caractérise-t-elle par la juxtaposition des point de vue des partenaires (pattern de juxtaposition des significations) ou par des significations imposées (pattern des significations imposées)? Les patterns relèvent d'un état de plus ou moins grande ouverture/fermeture entre les partenaires du dialogue, c'est-à-dire qu'ils varient entre des significations partagées où les partenaires du dialogue se comprennent (ouverture la plus grande au dialogue) et des significations imposées où la fermeture est complète (ou presque). En revenant au tableau 1, nous constatons qu'au début des deux séances s'opère un va-et-vient entre ouverture et fermeture. Relevons que la présence des significations imposées est tout à fait légitime, dans la mesure où elle prend en compte la nécessité pour les enseignants d'introduire la séance de travail et d'en expliquer les étapes. Au T1, la suite des 10 séquences prouve une grande ouverture laissée aux apprenants (séquences 3, 5, 6, 8), facilitant les constructions des significations autour de l'image de la couverture du livre. Cette séance de travail est presque entièrement guidée par la parole et par la langue des signes, l'utilisation du tableau comme support n'apparait que dans la deuxième partie de la séance. Au T2, ce va-et-vient entre ouverture et fermeture est légèrement différent, car il concerne depuis le début les contenus lexicaux ou sublexicaux qui sont beaucoup plus complexes. L'ouverture au dialogue est marquée par l'accès aux significations des apprenants (séquences 2, 4, 5, 8). En revanche, dès que l'image est à la base des échanges, les élèves sont tout de suite capables de co-constuire ensemble avec leurs enseignants les significations conjointes qui deviennent vite partagées (dès la séquence 10). Ces éléments (mots, expressions) co-construits à partir d'images sont notés au tableau et constituent le point de départ pour le travail ultérieur.

## 4. Conclusions

Au début de l'année scolaire, les élèves restent encore attachés aux images de l'album et les enseignants doivent insister ou même indiquer l'existence de l'écrit sur la couverture en imposant les significations à attribuer à la tâche. C'est une toute autre situation qui se présente à la fin de l'année: les élèves possèdent plus de connaissances stabilisées leur permettant d'analyser l'écrit avec une certaine aisance.

Les patterns de compréhension montrent les stratégies d'intervention utilisées par les enseignants et les modalités dont ils usent pour guider leurs élèves: plus l'étayage est interactif, ouvert aux propositions ou aux significations des élèves, plus ces derniers agissent et initient les interactions et plus ils participent à la co-construction des significations communes autour des images d'abord, puis autour du texte.

La zone de compréhension commune évolue entre ces ouvertures/fermetures du dialogue construit à partir des albums médiatisés dans une situation de bilinguisme (Prélaz, 2000) où les deux langues participent activement à la co-construction des significations partageables entre les partenaires des échanges verbaux et manuels.

**Edyta TOMINSKA** est doctorante en Sciences de l'Education (FPSE) à l'université de Genève et actuellement chargée d'enseignement dans la même faculté. Elle s'intéresse au processus d'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture chez des jeunes enfants et plus particulièrement chez des jeunes enfants déficients auditifs.

## 5. Références

BALSLEV, K., (2006). *Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 370, FPSE, Université de Genève.

BALSLEV, K., MARTINET, C., & SAADA-ROBERT, M. (2006). La lecture interactive d'albums de littérature enfantine à 4 ans en classe, etude microgénétique, *Les dossiers des Sciences de l'Education, 15*, La littérature de jeunesse: enjeux et usages pédagogiques, Presses Universitaires du Mirail, pp. 41-53.

BOUVET, D. (1982). *La parole de l'enfant sourd,* Paris, PUF.

CHAMBERLAIN, C., MORGORD, J.P. & MAYBERRY (2000). *Langage acquisition by eye.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

CHAMBERLAIN, D. & MAYBERRY, R., (2005), La langue des signes et la lecture: avancées récentes. In: Transler, C., Leybaert, J., & Gombert, J-E., (Dir.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd, les signes, l'oral et l'écrit,* Marseille, Solal, pp. 275-291.

EWOLDT, C. (1990). The early literacy development of deaf children, In: Moores, D., & Meadow-orlans, K., (Eds.). *Educational and Developmental Aspects of Deafness,* Washington, Gallaudet University Press, pp. 85-114.

HOFFMEISTER, R., J., (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. In: C. Chamberlain, J. Morford & R. I. Mayberry (Eds). *Language Acquisition by Eye,* London, Ed. LEA, pp. 143-163.

KRAUSNEKER, V. (2003). *Deaf second language learning in elementary school. Report from a sociolinguistic research study in the first bilingual class in Vienna,* Austria, Paper presented at EDDE European Days of Deaf Education, May 8-11 2003, Örebro, Sweden.

MARENTETTE PF. & MAYBERRY, RI. (2000). Principles for an emerging phonological system: a case study of early ASL acquisition. In: C. Chamberlain, J. Morford, & R. I. Mayberry, *Language Acquisition by Eye,* London, LEA, pp. 71-90.

MORFORD, J. P., & MAYBERRY, R., (2000). A reexamination of «early exposure» and its implications for language acquisition by eye. In: C. Chamberlain, J. Morford, & R. I. Mayberry, *Language Acquisition by Eye,* London, LEA, pp. 191-219.

MUGNIER, S., (2005). Enseignement bilingue français/LSF: quels développements curriculaires? Thèse de doctorat, Université de Grenoble III, Grenoble.

NIEDERBERGER, N., (2005). Rééducation de l'enfant sourd profond: bilinguisme, In: Dulguerov, P., & Remacle, M., (dir.). *Précis d'audiophonologie et de déglutition,* Marseille, Solal, pp. 349-362.

NIEDERBERGER, N. & PRINZ, Ph.-M., (2005). La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd? *Enfance,* 4, pp. 285-297.

PADDEN, C., & CLARK, D., (2005). Comment l'alphabet devint représenté en langue des signes. In: Transler, C., Leybart, J., Gombert, J-E., (Dir.). *L'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les signes, l'oral et l'écrit,* Marseille, Solal, pp. 71-89.

PADDEN, C., & RAMSEY, C., (2005). La langue des signes américaine (ASL) et l'aptitude des enfants sourds à la lecture. In: Transler, C., Leybart, J., Gombert, J-E., (Dir.). *L'acquisition du langage par l'enfant sourd, les signes, l'oral et l'écrit,* Marseille, Solal, pp. 291-317.

PRELAZ, A.-C., (2000). Difficultés d'acquisition du langage écrit chez des enfants sourds: de la langue des signes (LSF) à l'écrit: rôle de l'orthophoniste, *Tranel, 33,* pp. 111-119.

PRINZ, Ph.-M., & STRONG, M., (2000). Is american sign language skill related to english literacy? In: Chamberlain, C., Morford, J., & Mayberry, R. I., *Language Acquisition by Eye,* London, LEA, pp. 131-141.

SAADA-ROBERT, M., & BALSLEV, K., (2004). Une microgenèse située des significations et des savoirs, In: Moro, C., & Rickenmann, R., (Eds). Situation éducative et significations, *Raisons éducatives, 8,* Bruxelles, De Boeck, pp. 135-163.

SAADA-ROBERT, M., & BALSLEV, K., (2006). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive-déductive, *Recherches Qualitatives, Vol. 26(2),* pp. 85-109.

SAADA-ROBERT, M., AUVERGNE, M., BALSLEV, K., CLARET-GIRARD, V., MAZURCZAK, K., & VEUTHEY, C., (2003). Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit, Université de Genève, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 100*.

SINGLETON J.L., SUPALLA, S., LITCHFIELD, S., & SCHLEY, S., (1998). From sign to word: considering modality constraints in ASL/English bilingual education, *Topics in Language Disorders, Vol. 18 (4),* pp.16-29.

TOMINSKA, E., (2005). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez de jeunes enfants sourds dans le cadre scolaire bilingue LSF/français, Etude microgénétique*. Projet de thèse de doctorat, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

**Langage & pratiques, 2007, 40, 86-94**

# La construction d'une zone de compréhension commune avec l'apprenant adulte lors de la révision d'une lettre

Kristine Balslev

**Résumé**

*Cet article aborde l'enseignement-apprentissage de la langue écrite comme un processus de co-construction de significations et se centre sur le rôle de l'enseignant dans cette construction. Il cherche plus précisément à cerner les stratégies que ce dernier met en oeuvre pour créer avec l'apprenant des significations communes à propos de la tâche en jeu. Les interactions enseignant-apprenant sont étudiées avec un regard «micro»: il s'agit de cerner les microajustements par lesquels les deux interactants parviennent à se comprendre pour favoriser l'apprentissage. Les résultats se basent sur l'analyse de transcriptions d'interactions entre une enseignante et un apprenant lors d'une séance de révision textuelle dans un atelier destiné à des adultes présentant des difficultés à l'écrit. Ils montrent que l'enseignante observée met en place plusieurs stratégies pour construire une compréhension commune avec l'apprenant et que la rencontre entre les significations de chacun des partenaires emprunte un chemin complexe et nécessite parfois des détours.*

## 1. Transmettre-acquérir ou construire des significations communes?

Plusieurs auteurs soulignent la nécessité pour l'apprentissage de la construction d'une zone ou d'un contexte communs aux interactants en situation d'enseignement. Bien que recourant à des termes distincts pour l'évoquer, leurs travaux ont en commun de traiter de cet espace qui se construit entre les partenaires de l'interaction et qui aurait un impact sur l'apprentissage. Nous nous référons notamment aux travaux de Brossard (1998, 2001, 2004), de Mercer (2000) ainsi qu'à ceux menés dans le cadre des microgenèses didactiques (Balslev, 2006; Balslev, Martinet & Saada-Robert, 2006).

Brossard parle du contexte *intersubjectif* qu'il considère comme condition même de l'apprentissage. Il affirme que l'enseignant et l'apprenant doivent avoir en commun un certain nombre de significations à propos de l'activité en jeu (Brossard, 2001) pour que celle-ci se déroule de manière coopérative et que c'est au sein d'un contexte intersubjectif que l'apprenant peut construire des nouvelles significations (Brossard, 2004). Partant du même postulat, nous nous intéressons précisément à la manière dont ces significations se construisent et deviennent communes au cours même des interactions enseignant-apprenant, raison pour laquelle nous nous focalisons sur le fonctionnement même des interactions et sur la manière dont elles permettent de rendre communes des significations qui ne le sont pas d'emblée. L'intérêt du concept de contexte intersubjectif est qu'il conçoit l'enseignement non pas comme une transmission et l'apprentissage comme une réception ou une acquisition des savoirs, mais comme deux versants d'un seul processus consistant en une co-construction (généralement dissymétrique) de significations.

L'approche des interactions proposée s'inscrit dans la continuité des travaux relatifs aux *microgenèses didactiques* (Saada-Robert & Balslev, 2006). L'étude des microgenèses se définit comme «l'étude des processus d'acquisition des connaissances sur un temps court et dans une situation particulière parmi les situations possibles d'acquisition: en résolvant des problèmes, par instruction, par exploration libre, etc.» (Nguyen-Xuan, 1990, p. 197). Elle porte sur des interactions situées lors de la réalisation d'une tâche ouverte (Delcambre, 2007), analysée a priori. Cette approche se caractérise par la prise en compte de l'aspect fondamentalement co-constructif des discours[1] mis en évidence par certains linguistes (Kerbrat-Orecchioni, 1990/2006) et rejoint en cela les auteurs cités ci-avant (Brossard, 2001; Mercer, 2000). Dans une même approche, le concept de *zone de compréhension commune* a été élaboré. Voulant comprendre comment les apprenants apprennent grâce aux interactions avec leur enseignant, nous avons en premier lieu voulu savoir ce qui se passait entre eux en terme de compréhension. Des questions telles que «se comprennent-ils?», «comment se comprennent-ils?», «sur quelles significations sont basés les énoncés?» et des questions se centrant sur la dynamique interactive ont amené à définir plusieurs états possibles de cette zone (non constituée, en voie d'être constituée, constituée; pour plus de détails voir Balslev, 2006). Ensuite, nous avons cherché à identifier le rôle de chacun des interactants dans la constitution de cette zone (l'un «impose-t-il» ses significations à l'autre? Y a-t-il une négociation de significations?

[1] Kerbrat-Orecchioni (1990/2006) considère le discours en tant que «construction collective».

Les significations sont-elles complètement disjointes l'une de l'autre? etc.) et nous avons établi des «patterns de construction de sens» (Balslev, Martinet & Saada-Robert, 2006) dans le but de les mettre en lien avec l'apprentissage finalement effectué par l'apprenant.

L'approche microgénétique est particulièrement appropriée pour l'étude des stratégies d'enseignement. En effet, considérant que l'enseignant agit en fonction des actions de l'apprenant et du savoir en jeu, cette approche permet d'étudier les stratégies d'enseignement en les rattachant aux composantes du savoir en jeu et aux stratégies des apprenants. De plus, cette approche s'intéresse aux micro-processus et permet dès lors d'observer en détail certains gestes et de mettre en évidence leur importance. Notons que pour comprendre ces micro-processus, il est indispensable de les mettre en lien avec des aspects plus larges de la situation didactique – notamment par le biais d'une analyse a priori de cette situation.

## 2. Une recherche sur les interactions enseignant-apprenant en situation de révision textuelle

La présente contribution s'appuie sur une recherche de thèse dont les données sont constituées: a) de séances de révision textuelle se déroulant entre un apprenant adulte et une enseignante; b) d'entretiens a posteriori avec l'enseignante observée; c) des textes produits par les apprenants; d) des travaux effectués entre les séances de révision textuelle par les apprenants (Balslev, 2006). Les transcriptions des séances de révisions textuelles ont été analysées selon la démarche élaborée dans le cadre des microgenèses didactiques (Balslev & Saada-Robert, sous presse). A travers cette démarche, nous avons mis en évidence les composantes du savoir en jeu dans les interactions enseignant-apprenant, l'état de la zone de compréhension entre enseignant et apprenant, ainsi que la forme de la coactivité. Les résultats ont, entre autres, montré une interdépendance entre la coactivité et la zone de compréhension: une coactivité partagée (c'est-à-dire dans laquelle l'enseignant et l'apprenant sont engagés dans la même activité, i.e. celle de construire une phrase syntaxiquement correcte) permet de mettre à jour les significations attribuées ou élaborées par l'apprenant. Ils mettent également en évidence la difficulté pour l'enseignant et l'apprenant de se comprendre lors du processus de lecture-évaluation de la production textuelle, notamment en ce qui concerne les sous-processus de détection et de diagnostic des erreurs ou de tout autre problème présent dans les productions textuelles

(Hayes & al., 1987). Ci-après est mise en évidence la manière dont, dans l'identification d'un problème en particulier, les significations d'une enseignante et d'un apprenant se croisent, se contredisent, et – parfois - deviennent communes.

## 3. La circulation et le partage des significations

Plusieurs extraits d'une séance de révision ont été choisis pour mettre en évidence la circulation des significations entre l'enseignant et l'apprenant et la difficulté pour ces derniers à se comprendre. Ces extraits portent tous sur un même objet de savoir: la production d'une phrase syntaxiquement correcte (impliquant d'autres contenus de savoirs, comme les définitions de «phrase», «verbe conjugué» et «sujet»). Dans la production textuelle[2] donnant lieu à cette séance de révision textuelle, l'apprenant, que nous appellerons Boris, a écrit plusieurs suites de mots qui ne forment pas de phrases. Voici le texte de Boris; les passages qui sont discutés dans les extraits présentés plus loin sont surlignés en gris.

> Chère amies, chers amis,
> Cette année, nous vous proposons un voyage
> dans le Jura Suisse. (…)
> Première étape: hôtel de Ville à Neuchâtel
> un apéritif sera servi ainsi qu'un menu au choix.
> Soirée dansante jusqu'à 3h du matin.
> Deuxième étape: Berne par le pont de la Thielle en bateau
> et visite de l'ile St. Pierre, reprise du car en fin d'après-midi pour Berne.
> Nous arriverons aux environs de 19h. à l'hôtel Suisse (…)
> Troisième étape: nous nous retrouverons devant
> l'hôtel Suisse reprendrons le car à 16h pour Genève.
> Le retour est prévu à 19h.

Le problème principal relevé par l'enseignante est que Boris n'a pas écrit son texte sous forme de phrases syntaxiquement correctes. Nous avons repris chacune des séquences[3] dans lesquelles l'objet de savoir «phrase syntaxique» a été traité. Les séquences sont présentées dans des tableaux à trois colonnes: la première contient les numéros des unités de sens[4] (US), la deuxième indique qui parle (E pour «enseignante» et A pour «apprenant»), enfin la troisième contient

---

[2] La consigne de cette production était: «vous faites partie d'une association qui vous a demandé d'organiser un voyage de 3 jours pour ses membres. Vous organisez le voyage, puis vous envoyez une lettre aux membres de l'association pour leur présenter votre projet».
[3] Une séquence est une suite d'énoncés portant sur un même objet de savoir; pour plus de détails voir Saada-Robert & Balslev (2006).
[4] L'unité de sens est l'unité d'analyse des microgenèses didactiques, elle porte sur une composante du savoir et se caractérise par une intention spécifique.

les énoncés de chacun des interactants. Pour limiter la longueur de l'article, nous avons supprimé certaines parties des séquences sélectionnées (elles sont remplacées par trois points). Dans la présente contribution, l'objet de savoir «phrase syntaxique» est traité dans six séquences. Seules la première et la dernière d'entre elles (séquence 2 et 37) sont retranscrites ici, les autres sont brièvement résumées. Notre objectif est davantage de mettre en évidence la circulation et le partage des significations ainsi que le rôle de l'enseignante dans ces deux mouvements, que de montrer mot à mot ce qui a été dit par les énonciateurs. Dans la séquence qui suit, l'enseignante introduit le problème principal posé par la production de Boris.

| | | |
|---|---|---|
| 8 | E: | c'est-à-dire qu'il y a plusieurs de vos phrases qui sont écrites un peu en style télégraphique comme quand on fai une liste hein_ |
| 9 | A: | d'accord |
| 10 | E: | on peut faire une liste d'activités_ |
| 11 | A: | *oui je comprends ce que vous voulez dire* |
| 12 | E: | hein et puis moi je voudrais des phrases avec sujet / verbe conjugué / etc. |
| | | (…) |
| 17 | | cette partie-là je souhaite que vous écriviez une phrase avec un verbe |
| | | (…) |
| 21 | | vous en faites une phrase / avec tout ça vous en faites une phrase / |
| 22 | | *qu'est-ce que vous pourriez dire par exemple?* / |
| 23 | | *pour être sûre qu'on se comprend bien* / |
| 24 | A: | on peut dire encore autre chose mais je ne sais pas quelle phrase peut aller meux (…) |
| 25 | E: | mais vous dites ça *(l. 7-9)* dans une phrase donc /// vous dites rien d'autre / |
| 26 | | enfin la / ce que les gens doivent / euh / lire / c'est bien qu'ils vont s'arrêter à l'hôtel de ville de Neuchâtel / (…) |
| 27 | A: | on peut dire notre première destination à Neuchâtel / |
| 28 | E: | notre première destination |
| 29 | A: | à Neuchâtel / l'hôtel de ville /// |
| 30 | | Non |
| 31 | E: | on n'a pas de verbe / on n'a toujours pas de verbe conjugué là / |
| 32 | A: | nous irons |
| | | (…) |
| 35 | E. | nous irons |
| 36 | A: | à l'hôtel de ville à Neuchâtel / |
| 37 | E: | oui et comment est-ce que vous / oui là on a un verbe / |

**Tableau 1:** séquence 2 (première séquence portant sur l'objet «phrase syntaxique»)

Deux éléments sont à relever dans cet extrait: d'une part, les différentes définitions implicites qui sont contenues dans les énoncés à propos du problème présent dans le texte; d'autre part, la présence explicite de la question de la compréhension entre l'enseignante et l'apprenant. Succinctement, on peut relever dans les énoncés de l'enseignante que le problème de ce texte est qu'il est écrit sous forme télégraphique ou sous forme de liste (US 8, 10), qu'une phrase nécessite la présence d'un sujet et d'un verbe conjugué (US 12, 17, 31, 37) et finalement que la tâche de Boris est de *dire* ce qu'il a déjà écrit *dans une phrase* (US 21 et 25). En s'appuyant sur les énoncés de Boris, on relève que celui-ci a une

autre conception de la tâche, puisqu'il s'agit pour lui de formuler *une phrase qui peut aller mieux* (US 24). Toutefois, un peu plus tard dans la séquence, il réussit à formuler le sujet et le verbe conjugué qui manquaient à sa «phrase» (US 32 et 35). La question de la compréhension est relevée par chacun des interactants. Boris déclare qu'il *comprend ce que l'enseignante veut dire* (US 11); plus tard l'enseignante pose une question à Boris *pour être sûre qu'ils se comprennent* (US 22 et 23). L'enseignante met donc explicitement en place une stratégie pour «se comprendre», consistant à demander à Boris de proposer une phrase, ce qui amène l'apprenant à formuler un début de phrase syntaxiquement correcte.

Dans la séquence 9, une nouvelle définition de la tâche est introduite par Boris: il demande s'*il faut mettre des synonymes à la place de cette phrase*, l'enseignante invalide cette proposition et lui répète qu'une phrase nécessite un verbe conjugué. Sa stratégie consiste donc à rappeler une signification qu'elle avait émise antérieurement et qui a apparemment été comprise par Boris. Dans la séquence 16, une autre définition de la tâche apparait, consistant à mettre *une phrase entre deux phrases*. Cette proposition est invalidée, l'enseignante redit ce qu'elle a dit précédemment, à savoir qu'il faut *dire la même chose en phrase*. Puis Boris reformule sa question sous forme de demande de permission (*je peux mettre une phrase entre les deux?*), ce qui amène l'enseignante à valider la proposition qui avait été invalidée un peu plus tôt. Dans la séquence 19, c'est l'enseignante qui introduit une nouvelle signification de la tâche, consistant à dire qu'il faut *rédiger*, signification qui ne se retrouve ni dans les énoncés de Boris, ni dans ceux émis ultérieurement par l'enseignante. La séquence qui suit clôt la séance de révision textuelle, l'enseignante revient sur le problème de syntaxe abordé dans les séquences précédentes.

| | | |
|---|---|---|
| 352 | E: | alors par rapport à la remarque sur ces phrases qui n'avaient pas été rédigées /// quand vous lisez **ce texte** et puis **ce texte-là** *(E. pointe les 2 versions de la production textuelle)* / qu'est-ce que vous en pensez? |
| 353 | A: | alors là / comme on a parlé et au bébut / **là** *(Boris pointe 1ère version)* c'est vrai que **c'est fait comme une liste** |
| 354 | E: | hm hm |
| 355 | A: | et **là** (Boris pointe dernière version) **il y a plus d'informations / ou plus informés quoi** / |
| 356 | E: | **je ne sais pas s'il y a plus d'informations** / |
| 357 | A: | on a peut-être pas plus d'informations mais on a fait **informer mieux** / mais **là** euh / |
| 358 | | **je peux dire par exemple quand j'ai pensé à faire ce texte / d'abord pensé et j'ai fait une liste des lieux et des horaires** |
| 359 | E: | hm hm |
| 360 | A: | Après j'ai commencé à faire la lettre donc là je ne me tromperais pas |
| 361 | E: | **Ah oui alors ça c'est intéressant** / |
| 362 | | mais je ne pense pas qu'on ait plus d'informations mais **c'est une question de style** |
| 363 | A: | **expliquer mieux** / peut-être / non? |
| 364 | E: | c'est simplement que c'est plus **le style d'une lettre** / |
| 366 | A: | oui je comprends / |
| 367 | E: | **la** (1ère version) **c'est un peu un mélange entre une lettre et puis une liste d'activités pas rédigées** / |
| 368 | A: | tout à fait / |
| 369 | E: | voilà / c'est bon / |

**Tableau 2:** séquence 37

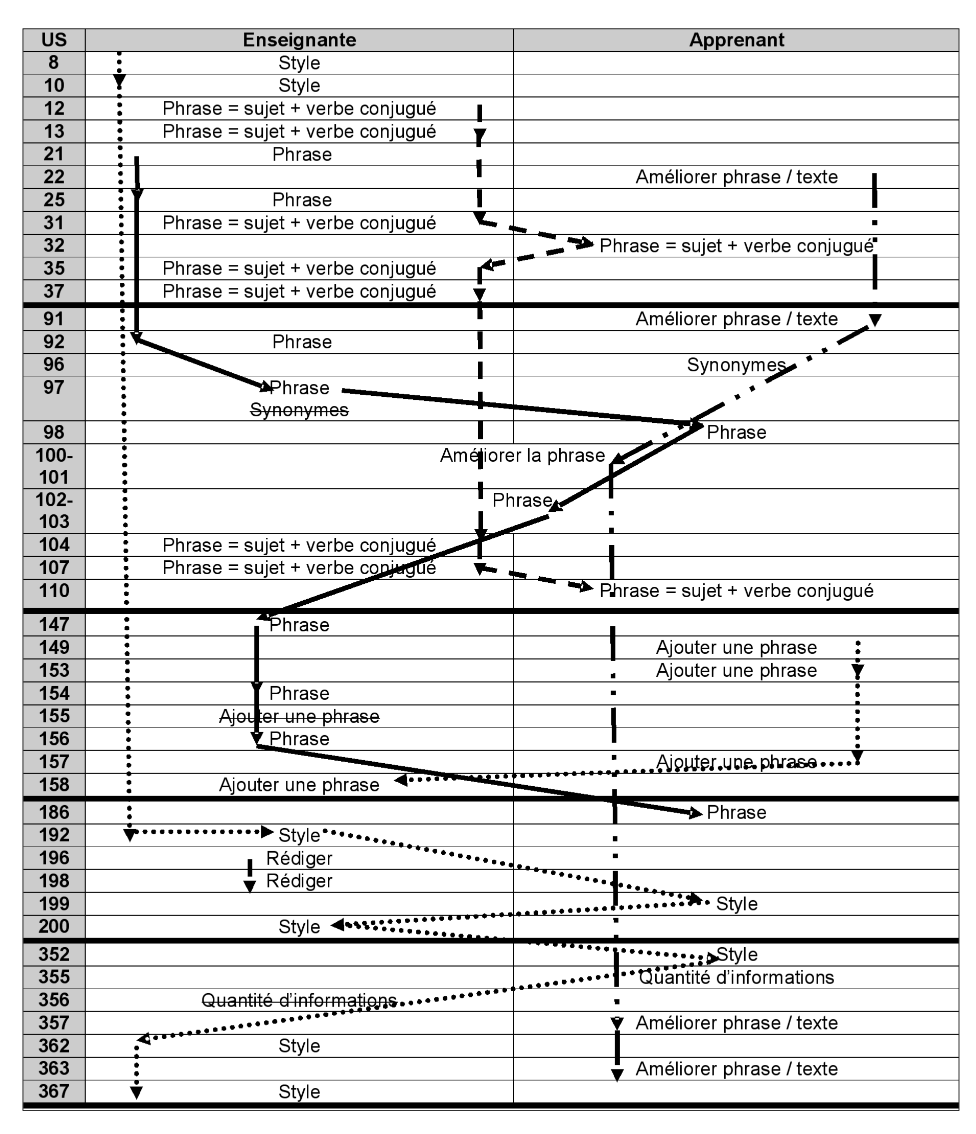
Dans la dernière séquence concernée par l'objet «phrase», la stratégie de l'enseignante consiste à demander à Boris la différence qu'il perçoit entre les deux textes, celui qui contient des passages dans lesquels la suite des mots ne forme pas une phrase et le second qui est rédigé avec des phrases syntaxiquement correctes. Elle cherche explicitement à accéder à ses significations (US 352). Là, l'apprenant répète ce que l'enseignante avait dit plus tôt à savoir que le premier texte est *comme une liste* (US 353), puis il introduit un nouvel argument concernant la quantité et la qualité des informations (US 355, 357). Il apporte ensuite une information cruciale concernant la manière dont il s'y est pris pour écrire son texte (US 358); l'enseignante déclare trouver cette information intéressante (US 361), puis elle revient sur la question du *style*[5] (US 364). Boris reformule son énoncé en parlant d'*expliquer mieux* (US 367). Nous interprétons cet énoncé comme le besoin de l'apprenant de mieux comprendre le problème soulevé par l'enseignante: si on modifie le *style* ça doit être pour «mieux» dire les choses. Or, l'enseignante convoque un discours beaucoup plus normatif consistant à dire que lorsqu'on écrit une lettre, on doit l'écrire avec un *style* particulier qu'elle n'explicite pas.

Le tableau 3 met en évidence les différentes significations attribuées à la tâche. Nous les avons partagées en huit groupes. Chacun d'entre eux est résumé par «la tâche consiste à…» et est codé avec un ou plusieurs mots-clés.

| **La tâche consiste à …** [6] | **Code** |
|---|---|
| écrire le texte dans un style particulier | Style |
| écrire des phrases avec un sujet et un verbe conjugué | Phrase = sujet + verbe conjugué |
| améliorer les phrases / le texte | Améliorer la phrase |
| écrire des phrases (tout en disant la même chose) | Phrase |
| rédiger le texte | Rédiger |
| donner davantage d'informations | Quantité d'informations |
| remplacer certains mots par des synonymes | Synonymes |
| mettre une phrase entre deux phrases | Ajouter une phrase |

**Tableau 3:** significations attribuées par les interactants à la tâche

[5] Nous avons intentionnellement repris les mots utilisés par les interactants tout en étant consciente de la charge véhiculée par certains d'entre eux, notamment celui de «style ».
[6] Les mots résumant la tâche sont ceux que les interactants ont utilisés.



| US | Enseignante | Apprenant |
|---|---|---|
| 8 | Style | |
| 10 | Style | |
| 12 | Phrase = sujet + verbe conjugué | |
| 13 | Phrase = sujet + verbe conjugué | |
| 21 | Phrase | |
| 22 | | Améliorer phrase / texte |
| 25 | Phrase | |
| 31 | Phrase = sujet + verbe conjugué | |
| 32 | | Phrase = sujet + verbe conjugué |
| 35 | Phrase = sujet + verbe conjugué | |
| 37 | Phrase = sujet + verbe conjugué | |
| 91 | | Améliorer phrase / texte |
| 92 | Phrase | |
| 96 | | Synonymes |
| 97 | Phrase ~~Synonymes~~ | |
| 98 | | Phrase |
| 100-101 | Améliorer la phrase | |
| 102-103 | Phrase | |
| 104 | Phrase = sujet + verbe conjugué | |
| 107 | Phrase = sujet + verbe conjugué | |
| 110 | | Phrase = sujet + verbe conjugué |
| 147 | Phrase | |
| 149 | | Ajouter une phrase |
| 153 | | Ajouter une phrase |
| 154 | Phrase | |
| 155 | ~~Ajouter une phrase~~ | |
| 156 | Phrase | |
| 157 | | Ajouter une phrase |
| 158 | Ajouter une phrase | |
| 186 | | Phrase |
| 192 | Style | |
| 196 | Rédiger | |
| 198 | Rédiger | |
| 199 | | Style |
| 200 | Style | |
| 352 | | Style |
| 355 | | Quantité d'informations |
| 356 | ~~Quantité d'informations~~ | |
| 357 | | Améliorer phrase / texte |
| 362 | Style | |
| 363 | | Améliorer phrase / texte |
| 367 | Style | |

**Tableau 4:** circulation des significations[7]

Dans le tableau 4, les unités de sens dans lesquelles apparaissent les différentes significations à propos de la tâche à réaliser ont été sélectionnées. Les différents types de flèches sont chacun apparentés aux différentes significations attribuées à la tâche. Ce schéma met en évidence que les significations peuvent avoir une «durée de vie» plus ou moins longue (ex. style; faire une phrase;

[7] Proche des «trajectoires situées» chez Saint-Georges & Filliettaz (à paraitre).

phrase = sujet + verbe conjugué), qu'elles sont parfois partagées (par ex. style; phrase = sujet + verbe conjugué; dire la même chose; faire une phrase), et finalement que certaines significations de l'apprenant sont invalidées (synonymes; quantité d'informations; mettre une phrase entre deux phrases).

## 4. Pour conclure…

Nous avons cherché à mettre en évidence le fait que la construction d'une zone de compréhension commune est tributaire des significations que chacun des interlocuteurs attribue à la tâche et que – dans le cas de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture – cette construction passe par un cheminement complexe (tableau 4), comme le résume la citation suivante de Michel Brossard à propos de l'apprentissage chez l'enfant: «(…) les significations mises en œuvre par l'enfant [ici l'apprenant adulte] se tressent en «s'enroulant» autour des significations intentées par l'adulte [ici l'enseignant]. Mais pour cela il est nécessaire que les énoncés de l'adulte évoquent aussi certaines significations faisant partie de l'univers de l'enfant. Qu'est-ce à dire sinon que c'est dans la création d'un univers intersubjectif, univers fait de semi-compréhensions, de tensions, de décalages, de reprises et de renégociations, de contrats tacites en perpétuelles renégociations – en un mot dans ce travail dialogique – que s'effectue le processus d'appropriation par un enfant (…).» (Brossard, 2004, p. 34). Il s'agit donc pour l'enseignant ou tout autre intervenant dont la tâche est de permettre à l'apprenant d'améliorer ses compétences en lecture-écriture, de tout mettre en œuvre pour que ce dernier puisse exprimer ses significations pour mieux les transformer.

**Kristine BALSLEV** est docteure en Sciences de l'Education et actuellement maitre-assistante dans la section des Sciences de l'Education de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'université de Genève. Elle s'intéresse à l'enseignement-apprentissage de la langue écrite.

## 5. Références

BALSLEV, K. (2006). *Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte*. Thèse de doctorat, Université de Genève, Genève.

BALSLEV, K., MARTINET, C. & SAADA-ROBERT, M. (2006). La lecture interactive d'albums de littérature enfantine à 4 ans en classe. Etude microgénétique. *Les Dossiers des sciences de l'éducation, 15,* 41-52.

BROSSARD, M. (1998). Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit. In: M. Brossard & J. Fijalkow (Eds.), *Apprendre à l'école: perspectives piagétiennes et vygotskiennes* (pp. 37-50). Talence: Presses Universitaires de Bordeaux.

BROSSARD, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 23,* 423-436.

BROSSARD, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation.* Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

DELCAMBRE, I. (2007). Tâche. In: Y. Reuter (Ed.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 217-222). Bruxelles: de Boeck.

HAYES, J. R., FLOWER, L. S., SCHRIVER, K. A., STRATMAN, J., & CAREY, L. (1987). Cognitive processes in revision. In: S. Rosenberg (Ed.). *Advances in psycholinguistics, vol. II, Reading, writing and Language processes* (pp. 176-240). Cambridge, M.A.: Cambridge University Press.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990/2006). *Les interactions verbales. Tome 1: approche conversationnelle*. Paris: Armand Colin.

MERCER, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.

NGUYEN-XUAN, A. (1990). Apprentissage et développement. In: J. F. Richard, C. Bonnet, & R. Ghiglione (Eds.). *Traité de psychologie cognitive 2. Le traitement de l'information symbolique*. (pp. 196-206). Paris: Dunod.

SAADA-ROBERT, M., & BALSLEV, K. (2006). Les microgenèses situées. Etudes de la transformation des connaissances. *Revue suisse des sciences de l' éducation, 3,* 487-512.

SAINT-GEORGES, I. & FILLIETTAZ, L. (à paraitre). Situated trajectories of learning in vocational training interactions. In: T. Zittoun & P. Hviid (éd.). «Transitions: bridging times, bridging spaces», numéro thématique, *European Journal of Psychology of Education*.

NOTES DE LECTURE



## Langage écrit

**AGENCE NATIONALE DES PRATIQUES CULTURELLES AUTOUR DE LA LITTERATURE JEUNESSE «QUAND LES LIVRES RELIENT»,** *Lire à haute voix des livres aux tout-petits,* Ramonville-Saint-Agne, Erès, 2006.

L'agence nationale des pratiques culturelles autour de la littérature jeunesse «Quand les livres relient» est née avec pour objectif de mettre en cohérence, développer et soutenir les actions en faveur de l'expérience littéraire auprès de personnes de tous âges, des bébés aux personnes âgées. Elle regroupe des associations, personnes et institutions oeuvrant toutes dans le plaisir trouvé autour du livre. Dans ce petit livre, elle nous propose quelques éléments de la réflexion partagée par les membres de l'agence.
Ce recueil de textes nous montre à quel point les lectures à voix haute sont légitimes et nécessaires non seulement dans le cadre d'une activité privée à la maison avec son enfant mais également pour tous les professionnels de l'enfance. Cette lecture à voix haute permet de diminuer les inégalités culturelles offrant l'accès aux œuvres littéraires à tous ceux qui s'en croyaient exclus. Elle permet l'émergence d'un espace de partage entre l'auteur, le lecteur et l'auditeur qui possèdent chacun leur propre interprétation. Un des textes nous décrit comment la lecture à voix haute s'inscrit dans ce qu'appelle Winnicott l'espace potentiel, là où toutes les interprétations possibles d'un même texte imprimé peuvent se confronter. Lire à voix haute aux tout-petits, c'est une situation d'une apparente simplicité pour un enjeu essentiel: donner à penser, à rêver, échanger des interprétations, une culture. Cet ensemble de réflexions autour de la lecture à voix haute nous donne envie de lire davantage aux enfants dans le cadre d'une séance d'orthophonie!

**F. ESTIENNE,** *Dysorthographie et dysgraphie, 285 exercices,* Paris, MASSON, 2006.

Très bon ouvrage: agréable à lire et concis. F. Estienne nous présente ces deux pathologies sous trois angles:
- point de vue théorique: présentation d'études intéressantes relativement récentes concernant la genèse de l'écriture et de l'orthographe.
- Point de vue de l'évaluation: de bonnes pistes

à suivre concernant l'évaluation de l'orthographe et du graphisme.
- Point de vue thérapeutique: comme annoncé dans le titre, de nombreux exercices à prendre comme base de travail et à adapter en fonction de nos patients.

**F. ESTIENNE,** *Surcharge cognitive et dysorthographie. Réflexions et pratiques, 330 exercices,* Marseille, Solal, 2006.

Ce livre est composé de deux parties. La première partie («entrer dans l'orthographe») est plus théorique, tandis que la deuxième partie («se jouer de l'orthographe, savoir et savoir faire») est plus pratique.
Dans la première partie, F. Estienne nous parle de la charge cognitive en tant que ressources cognitives à mobiliser dans la réalisation d'une tâche. Elle nous dit bien que ces ressources sont limitées et que lorsque le poids du travail excède les processus disponibles, il y a surcharge. Les exercices proposés dans la deuxième partie mobilisent divers aspects du langage et prennent en compte le poids de la charge cognitive. Ils sont à exécuter selon diverses modalités (plus ou moins complexes) et visent à automatiser de plus en plus rapidement une série de réflexes orthographiques afin de soulager la mémoire de travail des dysorthographiques et de les rendre plus efficients.
Avec ces deux parties, ce livre est très complet et facile à utiliser. C'est un bon support pour la rééducation des dysorthographiques.

**L. LURCAT,** *Savoir écrire pour savoir lire; l'écriture et le langage écrit de l'enfant,* François-Xavier de GUIBERT, (3ème édition) 2007.

Il est facile d'inférer, ne serait-ce qu'en lisant le titre de cet ouvrage, que l'auteure part du postulat que l'apprentissage de l'écriture favorise celui de la lecture. Des prises de position fortes, sans faux-semblants… Cinq aspects de l'élaboration du langage écrit – constituant les chapitres du livre – sont décrits: la copie, l'alignement des mots, le fait de noter, d'identifier les mots et enfin, la capacité à rédiger et à ponctuer. Force est de constater que certaines de ces compétences ne sont plus mises en avant dans la pédagogie actuelle. Selon l'auteure, l'abandon d'apprentissages explicites liés à l'écriture explique l'explosion constatée de certaines difficultés. La description des différences existant entre l'oral et l'écrit et leurs conséquences d'une part et entre la lecture et l'écriture d'autre part sont au centre de ce recueil. Un ouvrage qui prend position et qui défend des idées (ex. favoriser le dessin plutôt que l'apprentissage de la trace peut fausser les automatismes de base, séparer l'acquisition de la lecture de celle de l'écriture peut retentir sur les apprentissages….).

**C. POSLANIEC,** *Le plaisir de lire expliqué aux parents,* Paris, Retz, 2006.

Les parents ont souvent bien des questions lorsque leurs enfants abordent l'apprentissage du langage écrit. L'auteur, souvent sollicité, se penche sur ce qui conduit l'enfant à s'intéresser au livre, à la trace écrite et le suit au long de ces premières années de relation à la lecture / écriture.
Cet ouvrage se scinde en deux parties. Dans la première, «l'itinéraire de lecture» des enfants est décrit: quelles étapes vont-ils vivre? Quels comportements favorisent l'intérêt de nos enfants pour tout ce qui touche à ces nouvelles acquisitions? Certaines notions plus théoriques sont aussi abordées. L'auteur revient sur des croyances erronées encore véhiculées aujourd'hui. Dans cette première partie, il s'appuie sur de nombreuses recherches et tout au long de l'ouvrage, illustre abondamment ses dires de vignettes cliniques. La seconde partie est constituée de six chapitres, chacun d'eux étant consacré à une «tranche d'âge» ou plutôt période d'apprentissage. Des liens sont faits avec d'autres apprentissages, des exemples d'activités sont proposés… Un aller-retour entre des éléments théoriques et des réalisations concrètes agrémentées de références bibliographiques en littérature pour la jeunesse qui donnent juste envie de se précipiter à la librairie pour effectuer des achats!

Un ouvrage qui utilise un langage simple, mais qui aborde toutefois des notions théoriques complexes que les orthophonistes discutent quotidiennement avec les parents. A avoir dans nos salles d'attente, à partager avec nos patients et les intervenants qui les entourent. Utile pour établir un partenariat avec les parents – souvent inquiets – que nous recevons!

## Langage oral

**F. ESTIENNE & B. PIERART,** *Les bilans de langage et de voix,* Paris, Masson, 2006.

Cet excellent ouvrage s'adresse aux logopédistes désireuses d'approfondir leur pratique du bilan. Sa lecture permet de bons rappels ainsi qu'une mise à niveau des dernières recherches et théories liées à l'évaluation du langage. On y trouve plusieurs chapitres consacrés aux différents niveaux de langage oral ainsi qu'au langage écrit; une partie qui concerne les bilans avec les patients aphasiques; et un chapitre final sur le bilan vocal.
Chaque partie s'ouvre avec de la théorie et se termine avec une liste des tests les plus adéquats et les plus récents pour chaque élément à évaluer. Je dirais que ce livre très complet a sa place dans les ouvrages de base à avoir à portée de main avant et pendant toute évaluation du langage.

## Neuropsychologie

**A. DE BROCA,** *Le développement de l'enfant. Aspects neuro-psycho-sensoriels.* Masson. 2006 (3ème édition).

L'auteur est pédiatre dans l'unité de neurologie pédiatrique du CHRU d'Amiens. Le but de son ouvrage est de fournir une aide pratique pour réaliser l'évaluation du développement de l'enfant, en ne perdant jamais de vue qu'il s'agit d'un être en maturation permanente dont l'équilibre entre les domaines psychique, cognitif, affectif, biologique, anatomique et social est à tout moment modifié. L'évaluation du développement de l'enfant nécessite d'étudier puis d'évoquer tous ces systèmes entremêlés dans une démarche d'analyse systémique de la situation. Pour chacun des domaines abordés (le toucher, l'olfaction, l'audition, la vision, les développements moteur, langagier, psycho-affectif et cognitif, la structuration spatio-temporelle, le sommeil, le comportement, la dépression et l'autisme), on trouve la chronologie attendue des repères du développement propres à ce domaine, aide indispensable pour tenter de faire la différence entre une variation physiologique du développement, un retard simple d'acquisition ou une pathologie. Sont également mises en évidence les observations cliniques nécessitant la consultation d'un spécialiste du domaine concerné.
Ce livre offre l'avantage d'une vision globale du développement de l'enfant, donc inévitablement il ne permet qu'un survol de chacun des domaines traités.

**J.-C. NAYEBI,** *L'hyperactivité infantile en 90 questions,* Paris, RETZ, 2006.

Cet ouvrage se veut très interactif: l'auteur pose et répond à 90 questions susceptibles d'intéresser les personnes côtoyant des enfants hyperactifs. Le style d'écriture est agréable et facile d'accès.
Ce livre se divise en quatre parties: la description des troubles et le dépistage, l'enfant hyperactif et la scolarité, la vie familiale et sociale et finalement les traitements de l'hyperactivité. Un petit bémol: les informations données à propos de notre pratique d'orthophoniste dans le traitement de pathologies associées à l'hyperactivité, telles que la dyslexie et la dysorthographie, sont pour le moins inexactes…

## Psychologie

**M. CATHENOD,** *Autisme et tabou, autismes et différences,* Paris, Les éditions de l'Officine, 2006.

Le sujet est grave, les problématiques autour des enfants qui souffrent de troubles envahissants du développement et de leurs familles nombreuses et pourtant… Pourtant, le ton est léger même lorsqu'on parle de souffrance, de solitude, de renoncements, de désespoirs. L'auteure, maman d'un enfant autiste, parle des craintes et des questionnements de ceux qu'elle a rencontrés. En les évoquant, elle clarifie. Des différences terminologiques sont ainsi reprises: celles qui font peur, par exemple, dont le radical est «psy»… Oui mais «psy» quoi? Et surtout «psy» pourquoi? «Psy» comment? Si ce livre est différent des autres, c'est parce que bien qu'évoquant la réalité telle qu'elle est, il parle aussi de ce qui peut constituer des objectifs pour les familles, pour les professionnels… M. Cathenod valorise le partenariat. Elle montre également, qu'avec les technologies actuelles, même si on est parent d'un enfant autiste et qu'on ne vit pas à proximité de grands centres de recherche, il est possible d'espérer des thérapies efficientes et de rencontrer des professionnels avertis et empathiques, capables de guider des familles souvent en recherche non pas de réponses globales mais d'éléments qui aideront leur enfant à grandir. Un livre qui fait du bien à tous ceux qui travaillent avec des enfants autistes, qui en côtoient ou qui s'y intéressent…

**N. FIAULT,** *Identité(s), filiation, se repérer pour apprendre,* (XXe congrès de la FNAREN), SCEREN, 2006.

Cet ouvrage regroupe les interventions de différents professionnels et universitaires au vingtième congrès de la Fédération Nationale des Associations des Rééducateurs de l'Educations Nationale (FNAREN).
Pédopsychiatres, psychologues, psychanalystes, psychothérapeutes, anthropologues, philosophes et juges partagent leurs idées autour du thème de l'éducation et de la rééducation actuelles et s'intéressent plus précisément aux enfants que les imbroglios familiaux empêchent de penser et d'apprendre.
Des avis éclairés donnent quelques idées de travail intéressantes telles qu'une autre approche du génogramme et des histoires de vie; malheureusement, le survol et la succession rapide des différents thèmes ne donnent pas au lecteur l'occasion d'approfondir ces pistes intéressantes. Un point de départ pour des lectures ultérieures grâce aux sources répertoriées…

**J.-M. GALLINA,** *Les représentations mentales.* Paris, Dunod, 2006.

La manière dont nos expériences s'inscrivent dans notre esprit et l'existence d'une réalité mentale susceptible de les traduire a soulevé de nombreuses questions depuis la naissance de la philosophie occidentale jusqu'à nos jours. Contrairement au courant béhavioriste qui explique les comportements humains à travers une dialectique de l'organisme et du milieu, excluant toute référence à l'existence d'«entités mentales», la psychologie cognitive (en plein essor aujourd'hui) repose sur le postulat selon lequel des activités mentales sont à l'origine de nos conduites. Cette question des représentations mentales occupe aussi bien des philosophes de l'esprit, des psychologues, des linguistes que des informaticiens, chacun utilisant ses outils conceptuels et ses méthodes afin de mieux cerner ce concept.
Qu'appelle-t-on représentations mentales, à quoi servent-elles, comment peut-on les étudier, les analyser, prennent-elles des formes différentes en fonctions des individus qui les élaborent? Voici quelques-unes des questions que cet ouvrage examine à la lumière de travaux scientifiques récents.
La lecture de ce livre permet d'approfondir et de préciser nos connaissances ainsi que d'enrichir notre réflexion autour de cette notion de «représentations mentales» si fréquemment évoquée dans notre pratique professionnelle.

**D. GORDON,** *Contes et métaphores thérapeutiques,* InterEditions, 2006.

Fondé sur l'approche PNL et la démarche éricksonnienne, cet ouvrage a pour but d'aider le «conteur» à construire, à partir de la situation problématique d'une personne, une histoire qui aidera cette dernière à trouver comment remédier à son problème. L'auteur montre comment isoler les éléments du problème pour les transposer en des situations et des héros imaginaires fidèles à la logique du cas traité.
L'ouvrage intègre des concepts et des outils tels que les catégories de Virginia Satir, (le recadrage, la calibration, les submodalités, l'ancrage, etc.), il propose des exercices et analyse en détail des métaphores ayant permis de résoudre des cas concrets.
Chaque chapitre expose un nouvel outil et se termine par la mise en application de ce dernier grâce à la métaphore de Lancelot et Guenièvre.
L'inconvénient de cette démarche très méthodologique est peut-être son manque de simplicité; elle semble demander un long «rôdage» avant de pouvoir être spontanée.

**P. PERRET & S. FAURE,** *Psychopathologie développementale du bébé et du jeune enfant,* Marseille, Solal, 2006.

Se pencher sur le développement du bébé et comprendre comment ce dernier évolue enrichit l'analyse de la formation des troubles. Après avoir abordé des notions théoriques liées à cette constatation, les aspects évaluatifs sont abordés par les auteurs. En effet, lors de l'évaluation d'un enfant, il est nécessaire de se construire une représentation globale de son développement et de resituer son comportement actuel dans son histoire et son environnement: quels sont les facteurs qui, par exemple, ont influencé sa trajectoire? Les approches thérapeutiques sont ensuite évoquées et aboutissent à une question fondamentale guidant les prises en charge: «compte tenu du niveau actuel de développement de l'enfant, quelles sont les expériences cognitives, sociales ou émotionnelles qu'il a besoin de vivre pour susciter l'émergence des ressources lui permettant de dépasser la situation de trouble?». La psychopathologie du développement trouve alors son sens dans l'identification des étapes structurantes du bébé / jeune enfant et des contextes qui rendent possible le passage de l'une des étapes à l'autre.
Cet ouvrage permet de se pencher à nouveau sur quelques données importantes du développement de l'enfant et de s'interroger sur notre place, en tant que thérapeute, dans ce processus.

**C. PERICCHI,** *Le pourquoi des pourquoi,* Marabout, 2006.

Un livre très frais et sympathique, qui se lit facilement grâce aux nombreuses «perles» venant d'enfants d'âges différents et de souvenirs d'adultes connus du grand public (F. Dolto, A. Nothomb).
On y trouve maintes questions émanant de préoccupations d'enfants , qui sont traitées différemment:
-l'enfant à la découverte de lui-même;
-l'espace et le temps;
-comprendre les autres et le monde ;
-le réel et l'imaginaire.
Chaque demande est décortiquée, révélant l'attente cachée de l'enfant… Suit un chapitre, un peu court et «attendu» à mon goût, sur l'art d'y répondre.
Une lecture «tout public», qui, sans être révolutionnaire, peut aider des parents parfois désarçonnés par les questions de leur progéniture.

**D. PLEUX,** *De l'enfant roi à l'enfant tyran,* Paris, Odile Jacob poche, 2006.

Ce livre se divise en trois parties: «qu'est-ce qu'un enfant tyran?». «Comment l'enfant devient un tyran: radiographie d'une escalade». «Retrouver la bonne autorité».
L'auteur, psychologue clinicien directeur de l'Institut Français de Thérapie Cognitive, signe ainsi un outil précieux permettant aux parents débordés par leurs enfants de redéfinir leur autorité, sans pour autant confondre celle-ci avec de l'autoritarisme.
Un petit ouvrage facile et agréable à lire, truffé

d'exemples concrets, de grilles et de questionnaires. Une aide afin de retrouver les limites et les repères à donner à son enfant, en lui attribuant par exemple des tâches domestiques, des sanctions positives mais aussi négatives. «Car aimer, c'est aussi savoir dire non…».

**V. PUECH – C. VAN TRI,** *Doudou or not doudou? Nécessaire de bonheur ou objet transitionnel? Du doudou au fétiche, tu seras un homme mon fils,* Paris, Ramsay, 2006.

Avec ce livre, les auteures, toutes deux journalistes, nous livrent une véritable bible du doudou. Menant l'enquête dans l'univers des doudous, elles interrogent enfants, parents, sociologues et psychologues, permettant de confronter divers points de vue et opinions sur les doudous.
Le terme de doudou est évoqué de manière générale pour parler de toutes les petites choses qui servent à faire du bien. Sont passés en revue tous les objets faisant office d'objet transitionnel chez les tout-petits aux divers objets fétiches des plus grands.
La question fondamentale est de trouver le juste équilibre entre l'attachement et le détachement. L'importance croissante accordée au doudou peut être vue à la fois comme un «thermomètre de l'angoisse de la société», révélateur de nos inquiétudes et de nos peurs intimes et collectives et à la fois comme une évolution de la prise en considération des enfants en tant que personnes pouvant souffrir et pouvant par là même être respectées et réconfortées. Il peut aider à se séparer progressivement de la première relation de fusion avec la mère et en même temps être un frein à l'entrée en communication avec les autres.
Cette présentation ambivalente du doudou qui peut être vu comme objet rassurant ou comme objet révélateur d'angoisse, est intéressante même si les propos se perdent parfois un peu et pourraient aller plus vite à l'essentiel.

**O. REVOL,** *Même pas grave! L'échec scolaire, ça se soigne.* Paris, JC Lattès, 2006.

Olivier Revol est pédopsychiatre, il dirige le Centre de référence des troubles d'apprentissage à l'Hôpital neurologique de Lyon. Depuis vingt ans, il milite pour que chaque enfant, quelles que soient ses compétences, découvre à l'école le plaisir d'apprendre. Dans cet ouvrage, il partage avec le lecteur son vécu scolaire d'enfant puis d'adolescent intelligent, gaucher, maladroit, hyperactif et souffrant d'un déficit d'attention. C'est grâce à de nombreux récits tirés de sa pratique quotidienne auprès d'enfants «malades de l'école» que l'auteur nous présente l'approche médicale originale et pluridisciplinaire de l'échec scolaire pratiquée dans son service.
Malgré le sérieux de son contenu, ce livre se lit comme un roman… à lire sans faute aux prochaines vacances!

## Matériel

**C. CARRET GOUTTE-BROZE, C. COULOUGNON-DERRIER, N. ICHER-POULAILLON,** *Attention mes mots.* Ortho Edition. 2006, 120 p. + 1CD.

Ce livre fait suite à un premier ouvrage intitulé «Attention mes yeux» qui présentait une rééducation attentionnelle du champ visuel fonctionnel avec une systématisation des stratégies de lecture.
Dans ce deuxième ouvrage «Attention mes mots», les auteurs proposent, au travers d'une rééducation attentionnelle visuelle et auditive, de favoriser le développement d'un empan mnésique orthographique de plus en plus précis, de plus en plus long et stable.
Ce matériel est composé d'un ouvrage contenant 120 pages d'exercices au format A4 et d'un CD permettant d'imprimer les 120 pages de l'ouvrage + 140 pages d'exercices supplémentaires. Les différentes tâches proposées sont réparties en 6 chapitres. A chaque fois, l'objectif thérapeutique est succinctement présenté et la consigne donnée.

Les dessins employés pour les codages phonémiques et morphémiques sont très variés. Les polices utilisées pour transcrire les mots et les phrases vont surprendre et amuser plus d'un lecteur.
Ce matériel riche et varié réunit toutes les conditions nécessaires pour prendre place sur l'étagère d'un(e) orthophoniste travaillant auprès de patients dyslexiques / dysorthographiques.

**M.-P. DUBUS,** *Kaduc. Exercices sous forme de devinettes,* Ortho Edition, 2006, 65 p.

Ce livre est né du constat que de nombreux enfants, présentant un retard de parole et de langage, omettent fréquemment les syllabes finales des mots. M.-P. Dubus propose, sous forme de devinettes très simples, de découvrir des mots bisyllabiques qui ne se différencient que par leur syllabe finale. Pour donner des réponses pertinentes, les patients sont donc incités à prononcer intégralement le mot.
Tous les mots recherchés sont illustrés, facilitant ainsi la réponse des jeunes enfants. Les lecteurs débutants ont apprécié de pouvoir déchiffrer aisément ces devinettes et d'en trouver instantanément la réponse.

**A. MENISSIER,** *Point d'interrogation. Résolution de problèmes additifs et soustractifs,* Isbergues, Ortho Edition.

Le logiciel *Point d'interrogation* est un outil précieux pour travailler la résolution de problèmes additifs et soustractifs avec des enfants de cours élémentaires et de cours moyens, ainsi qu'avec des adolescents et des adultes.
Il a été élaboré en tenant compte de nombreux critères intervenant dans la réussite d'un problème. Il offre au praticien la possibilité de contrôler chaque situation – problème par la maitrise de l'inconnue à trouver, la maitrise de l'opération mentale (changement, combinaison, comparaison). Il permet d'autre part une souplesse d'utilisation par le choix laissé au praticien de construire chaque problème en tenant compte de la place de la question (permettant ainsi de présenter la question comme étant une donnée intégrée au problème, ce qui peut en faciliter sa compréhension), la présentation en ordre chronologique, en aléatoire ou de la présence de distracteurs.
Les problèmes sont répartis en 4 catégories: problèmes élémentaires, problèmes complexes, décisions logiques et activités mobilisant la mémoire. Pour chacune de ces catégories, la complexité est croissante, allant de 1 à 4.
Ce logiciel est donc très complet. Il permet de s'adapter aux différentes difficultés des enfants. L'élaboration d'une représentation mentale d'une situation, qui n'est souvent pas évidente, peut être aidée par le fait que le problème soit présenté sous forme d'énoncés individualisés. Ceci permet au praticien de décoder plus précisément la difficulté de l'enfant et de la localiser. D'autre part, chaque problème peut être imprimé. Le travail sur feuille rend possible le découpage de chaque énoncé afin de mieux l'individualiser et de multiples manipulations peuvent être envisagées.
Une seule critique cependant, la présentation à l'écran (même si elle permet une grande souplesse d'utilisation) reste peu attractive et peu ludique.

**F. METOIS, P. ROUSSEAU, V. LANGLAIS,** *Terre de légendes,* Isbergues, Ortho Edition.

«Terre de légendes» est un jeu qui s'adresse à des adolescents qui ont un faible niveau de langage écrit. Elaboré dans l'esprit des jeux de rôle, les joueurs ont à parcourir le plan de jeu (succession de cases renvoyant à des couleurs de carte) à la recherche d'un trésor pour le musée de la cité d'Atlantide dont ils sont citoyens. Des cases – arrêt obligatoire - jalonnent ce chemin informant le joueur sur une légende choisie au préalable (ex. le monstre du Loch Ness). Les cases parcourues renvoient à des cartes – épreuves visant à affiner les procédures de lecture: identification de lettres muettes, évocation, effacement de voyelles au sein d'un mot, anagrammes, intrus sémantiques et phonétiques, phrases collées…
Le lecteur remplit des missions, il incarne un

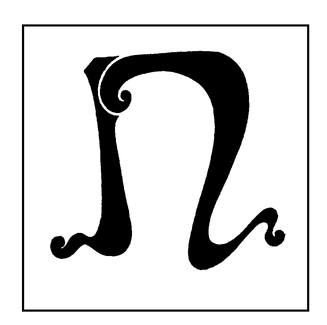
personnage et s'informe sur des légendes énigmatiques. Il n'en faut pas plus pour passionner les grands et intéresser les petits. En effet, si ce jeu s'adresse initialement aux adolescents, force a été de constater que dans le cadre de notre pratique, il a aussi séduit les enfants en début d'apprentissage de la lecture. Les épreuves sont bien construites, le graphisme est très attrayant (illustrateur: Régis Demy) et le concept de ce jeu vise juste. Même l'orthophoniste est heureux / heureuse d'en apprendre davantage sur certaines légendes. A quand l'extension avec de nouvelles histoires?

**M. MONFORT, I. MONFORT JUAREZ,**
*L'esprit des autres 2, comment le dites vous?*
Entha, Isbergues, Ortho Edition, 2006.

L'objectif de ce matériel est de permettre l'expression linguistique des «états mentaux internes». Il s'agit d'un support graphique qui permet à l'orthophoniste et à son patient de partager sur l'image, voire ensuite d'extrapoler à des jeux de rôle avec comme but la généralisation à des situations de la vie quotidienne.
Dans cet ouvrage sont proposées des fiches descriptives (intention communicative visée, formats de travail et consignes, difficultés…) et des illustrations au sein desquelles sont dessinées des bulles – intentionnellement laissées vides. Ces dessins représentent en effet des situations de dialogue. Pour les auteurs, il est important que le thérapeute puisse proposer le modèle verbal qu'il considère adéquat aux objectifs poursuivis avec le patient reçu, ce qui est l'avantage indéniable de ce matériel.
Ce support est un outil précieux dans un domaine où il n'existe encore que peu de propositions pour les thérapeutes. Indispensable pour les personnes qui travaillent avec des enfants qui présentent des difficultés communicationnelles importantes et très utile pour les autres puisque finalement, il peut être utilisé avec une population extrêmement large et dans des fonctions très variées.

Les notes de lecture ont été rédigées par le groupe de lecture composé de: Natacha Avanthey-Granges, Alexia Germanier, Anne-Marie Horak, Caroline Huguenin, Françoise Jaccard, Angélique Rossier, Céline Stoebener et Martine Völlmy.

# MEMENTO



## Colloques

**20ème colloque de l'ADMEE-Europe 2008**
***Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension***
Genève, Uni Mail
9 -11 janvier 2008
www.unige.ch/fapse/SSE/admee/accueil_admee.htm

**Colloque en l'honneur des 80 ans de Jean Cardinet**
***Méthodologie de la mesure et évaluation des élèves: où en est-on aujourd'hui ?***
Neuchâtel, IRDP
14 – 15 janvier 2008
www.irdp.ch/confcardinet/index.html

**ACEDLE 2008**
***Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme***
Strasbourg, 17 – 19 janvier 2008
http://acedle.u-strasbg.fr

**Colloque organisé par l'Université Toulouse-Le-Mirail (laboratoire PDPS)**
***Troubles du langage écrit chez l'enfant: de la théorie à la pratique***
Université Toulouse – Le Mirail
14 – 15 mars 2008
www.univ-tlse2.fr/pdps//colloquelang.hml

**Congrès de l'UNADREO**
***Fonctions exécutives chez l'enfant***
Lyon
15 mars 2008
www.unadreo.rg

**9ème colloque de l'ALEPH**
***Ces enfants qui ne jouent pas***
Lille
29 – 30 mars 2008
www.aleph.asso.fr

**Colloque international et interdisciplinaire**
***L'interpellation. Perspectives linguistiques et didactiques***
Paris, Maison de la Recherche
16-17 mai 2008
marielouise.martinez@tele2.fr

**11th International conference of the EARLI**
***Special interest group on writing***
Lund – Danemark
11 – 13 juin 2008
www.sol.lu.se

**Congrès mondial de linguistique française**
Paris
9 – 12 juillet 2008
www.ivry.cnrs.fr

**XXIX^ème Congrès international de psychologie**
Berlin
20 – 25 juillet 2008
www.perfectionnement.info

## Formation permanente

**Formation continue organisée par l'Université de Lausanne**
***Mauvais traitements envers les enfants et les adolescents. Se former pour mieux prévenir***
23 – 29 avril 2008
Université de Lausanne, Dorigny
wwwdbpub.unil.ch/admin

**Formation permanente organisée par Emmanuelle Métral, orthophoniste à Annecy**
***Evaluation et rééducation du langage écrit et du raisonnement logico-mathématique***
www.manueformations.fr

**Langage & pratiques – BULLETIN D'ABONNEMENT**

Nom:_______________________________________________

Prénom:____________________________________________

Profession:_________________________________________

Adresse:___________________________________________

Code postal:____________________ Ville:____________________

Courriel:_______________________ Téléphone:________________

**Tarifs**
– abonnement annuel pour la Suisse: Frs. 30.–
– abonnement annuel pour l'étranger: 25.– (port inclus)

– Le bulletin d'abonnement est à envoyer à:

**Langage & pratiques**
**ARLD**
**Case postale 23**
**CH-1033 Cheseaux**
– Par courriel: **secretariat@arld.ch**

## DERNIERS NUMEROS PARUS

Ecritures narratives (nº 21, juillet 1998) *épuisé*

Orthographe: savoirs et savoirs faire (nº 22, décembre 1998) *épuisé*

Etre sourd et entrer dans le monde de l'écrit: questionnements (nº 23) *épuisé*

Logopédie et systémique: mises en relation (nº 24, décembre 1999) *épuisé*

Pratiques de lecture (nº 25, juillet 2000) *épuisé*

Traitements logopédiques en groupe (nº 26, décembre 2000)

Langage oral: aspects développementaux (nº 27, juillet 2001)

Plurilinguismes, pluriculturalités (nº 28, décembre 2001)

Les bégaiements (nº 29, juin 2002) *épuisé*

Hétérogénéité des pratiques de lecture-écriture des adolescents (nº 30, décembre 02)

Comprendre des textes (nº 31, juin 2003)

Guidance interactive en logopédie (nº 32, décembre 2003) *épuisé*

Former des stagiaires en logopédie (nº 33, juin 2004)

Désirs et peurs d'apprendre (nº 34, décembre 2004)

Jeux symboliques (nº 35, juin 2005) *épuisé*

Autisme et langage (nº 36, décembre 2005)

Contextes et postures d'écriture (nº 37, juin 2006)

Activités métalangagières (nº 38, décembre 2006)

A propos du langage chez l'enfant d'âge préscolaire (no 39, juin 2007)